

ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Tanulás-Tanítás Program

STÉGER CSILLA

TANÁRKÉPZÉSI HELYZETKÉP  
A BOLOGNAI REFORMOK UTÁN

Témavezető: DR. HALÁSZ GÁBOR egyetemi tanár

A bíráló bizottság:

Elnök:	Dr. Szabolcs Éva, egyetemi tanár ELTE PPK
Belső bíráló:	Dr. Perjés István, egyetemi tanár ELTE PPK
Külső bíráló:	Dr. Falus Iván, egyetemi tanár, EKF
Titkár:	Dr. Vass Vilmos, habil. egyetemi docens, ELTE PPK
Tagok:	Dr. Chrappán Magdolna, főiskolai docens, DE
	Dr. Fábri György, habil. egyetemi docens, ELTE PPK
	Dr. Vámos Ágnes, habil. egyetemi docens, ELTE PPK

2012. május 4.

## Tartalom

Bevezetés.....	4
I. TANÁRKÉPZÉS EURÓPÁBAN .....	6
1.) Szemléleti háttér .....	6
Főbb európai szemléleti irányok a felsőoktatásban .....	6
A tanárképzés szemléleti alapjai Európában .....	7
Összefoglalás .....	14
2.) Európai összehasonlítás tanárképzési reformokról és szervezetekről .....	14
A kutatásról .....	15
A tanárképzés főbb jellemzői az Európai Felsőoktatási Térségben .....	15
A tanárképzési reformok és azokban a bolognai folyamat jelentősége .....	19
A tanári oklevélhez vezető tanulmányi ösvények tartalma és szerkezete .....	20
Konklúziók .....	25
II. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK NÉZETEI.....	27
1.) Változások a tanárképzés környezetében és szemléletében a rendszerváltás óta .....	27
A környezet változásai .....	27
A tanárképzési reformok hullámai és azok szemléleti irányai .....	29
2.) Szervezeti kommunikáció a tanárképzésben c. vizsgálat bemutatása .....	37
3.) A hazai tanárképzők nézetrendszerének átfogó bemutatása.....	41
A közoktatás jelenlegi kihívásaival és a jó tanár jellemzőivel kapcsolatos nézetek .....	41
A tanárképzési reform megvalósulásával kapcsolatos nézetek .....	46
A saját tanárképző tevékenység megítélésével kapcsolatos nézetek.....	51
Konklúziók .....	52
4.) A nézetrendszerek részletes bemutatása .....	54
A tanárképzők nézetrendszere .....	54
A tanárképzők terület és funkció szerinti csoportjainak nézetsajátosságai .....	62
Nézet klaszterek jellemzése.....	67
Konklúziók .....	73
III. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK INFORMÁLIS KAPCSOLATI HÁLÓZATAI.....	78
1.) Bevezetés a tanárképzők személyközi vizsgálatába .....	78
A személyközi viszonyok vizsgálatának elméleti alapjai .....	78
A tanárképzők interperszonális kapcsolatainak vizsgálatáról .....	83
A kapcsolatrendszerek magjának jelentése és jellemzői .....	85
2.) Tanárképzés a legfontosabb hazai képzőhelyeken .....	87
2.1) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME).....	87
2.2) Debreceni Egyetem (DE) .....	92

2.3) Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE).....	96
2.4) Eszterházy Károly Főiskola (EKF) .....	101
2.5) Miskolci Egyetem (ME).....	105
2.6) Nyíregyházi Főiskola (NYF).....	109
2.7)Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME).....	113
2.8) Pannon Egyetem (PE) .....	117
2.9) Pécsi Tudományegyetem (PTE).....	121
2.10) Szegedi Tudományegyetem (SZTE).....	125
2.11) Összegzés az intézményi esettanulmányokról .....	129
3.12) Az intézmények klaszterei .....	132
3.) Összefüggések a kapcsolatok strukturális és pszichológiai jellemzői között és a nézetrendszer rávetülése a kapcsolatokra .....	134
Tanárképzők kapcsolatai profiljai szakterület, funkció és fontosság szerint.....	134
A kapcsolati jellemzők közötti összefüggések .....	139
A nézetek és a kapcsolati jellemzők közötti összefüggések .....	141
Konklúziók .....	142
IV. ZÁRÓ ÖSSZEGZÉS.....	144
V. MELLÉKLETEK.....	158
1. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – első faktorhoz tartozó állítások.....	158
2. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – második faktorhoz tartozó állítások.....	159
3. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – harmadik faktorhoz tartozó állítások .....	160
4. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – negyedik faktorhoz tartozó állítások.....	161
5. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – ötödik faktorhoz tartozó állítások .....	162
6. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – hatodik faktorhoz tartozó állítások .....	163
7. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – hetedik faktorhoz tartozó állítások .....	164
8. sz. melléklet: Tanárképzők percepciói a kapcsolatokról és nézeteik – intézményi összehasonlító tábla kapcsolati maghoz tartozás szerinti bontásban.....	165
9. sz. melléklet: Az európai összehasonlító vizsgálatban használt kérdőív .....	166
10. sz. melléklet: A Szervezeti kommunikáció a tanárképzésben c. vizsgálatban használt kérdőív .....	179
VI. IRODALOMJEGYZÉK .....	223
Hivatkozott irodalom .....	223
További felhasznált irodalom .....	228
ÁBRÁK JEGYZÉKE .....	231
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	232

## Bevezetés

Az elmúlt tíz évben felgyorsuló európai és hazai változások a tanárképzés szerkezetében és szemléletében szinte maguktól értetődően, és bőséggel nyújtanak vizsgálati témákat. A lehetséges vizsgálati irányokból három különböző, egymásra épülő témát emeltem ki, melyek a hazai tanárképzés jelen helyzetéről való objektív kép kialakításához hozzájárulnak.

A korszakból adódó, alapvető fontosságú téma a bolognai típusú, többciklusú képzési rendszer bevezetésének tanárképzésre gyakorolt hatása Magyarországon és az európai országokban. Mivel a hazai helyzet értékeléséhez valójában az egyetlen objektív tükör az európai országok reformjaival való összehasonlítás, első témakörként a megvalósult tanárképzési reformok mértékét, irányát és tartalmát, valamint az európai országok bolognai átalakítása utáni képzési modelljeinek tartalmát kívántam megismerni, összevetni. E téma kulcskérdése, hogy melyek az európai trendek a tanárképzés bolognai átalakításában, és vajon a hazai reformok ezekkel összhangban történtek-e.

Az európai trendek és a hazai reformok ezekhez való viszonyának ismeretében – bármi is az eredmény – felmerül a kérdés, hogy vajon miért ilyen megosztott a hazai tanárképzők véleménye a tanári mesterszokról, vajon mely vonatkozások mentén húzódnak az értékrendek, attitűdök és nézetek mély különbségei a tanárképzők különböző csoportjai között. Ez egyrészt azért érdekes, mert a tanárképzés során a tanárjelöltek nézeteit a képzők alakítják, így a képzők nézetei sokszor észrevétlenül reprodukálódnak az új generációban, ezzel hatást gyakorolva a jövő iskolájára. Másrészt a közelmúlt reformjaival kapcsolatos nézetek részletes ismerete hozzásegíthet ahhoz, hogy a változások igazi korlátjait meglegljük.

A hazai tanárképzési reform európai megmértetésén és a hazai tanárképzők ezzel kapcsolatos nézetein kívül, a jelen helyzetkép objektív megismeréséhez számomra a szervezeti dimenzió megragadása volt fontos. A képzési modellek reformjai ellenére a szereplők, nézeteik és személyes kapcsolataik maradnak, meghatározva ezzel a tanárképzés működési kereteit, hatékonyságát, eredményességét. Ezért harmadik témaként annak megismerése volt célom, hogy az intézmények formális szervezeti felépítése mögött, vajon kik és milyen személyközi kapcsolatokon keresztül valósítják meg ténylegesen a tanárképzést. Vajon a tanárképzők nézetei közötti különbségek kihatnak-e a kapcsolatokra.

E három téma mindegyike igen komplex és feltáró jellegű, ezért hagyományos értelemben vett, a vizsgálatok kimenetelére vonatkozó hipotézissel egyik vonatkozásában sem rendelkeztem. Hipotézis helyett azonban a témákkal kapcsolatos sokrétű, kimondott, vagy kimondatlan, megfogalmazott, vagy pusztán ösztönös előzetes tudás birtokában voltam, melyek a vizsgálatok során végigkísértek, és a megvalósításban segítettek.

Ilyen előzetes tudásnak lehet nevezni például azt az európai szakértői körben szerzett meggyőződést, hogy a képzések tartalma ma már összevethető, van olyan közös séma rendszer és nyelvezet, mely Európa-szerte értelmezhető. Ezen túlmenően számomra világos

volt, hogy európai összehasonlítást nem lehet érdemben elvégezni a párhuzamos (concurrent) és ráépülő (consecutive) modellek lehatárolásának szintjén, részletes és teljes tanulmányi utat felölölő összehasonlításra, valamint a változások dinamizmusának és irányának megragadására van szükség.

A tanárképzők nézetrendszerével kapcsolatos előzetes tudással leginkább a téren rendelkeztem, hogy a szembeötlő nézetkülönbségek nemcsak a tanárképzéssel, hanem a bolognai folyamattal, a tömegesedéssel és a jó tanár mibenlétével kapcsolatban is jelen vannak, keverednek, ezért fontos e kérdéskörök együttes vizsgálata. Valamint a képzők csoportjainak kialakítása terén volt, vagyis, hogy a képzők nézeteinek szempontjából meghatározó lehet az intézményi hovatartozás, a szakterület, és a tanárképzésben betöltött funkció.

A kapcsolatrendszer vizsgálatához rendelkeztem talán a legkevesebb előzetes tudással. Mindössze azzal a tapasztalattal, hogy egy Pécsi Tudományegyetem tanárképzéséről készített korábbi esettanulmány, – mely a dokumentumelemzés és néhány kulcs emberrel folytatott interjú eszközével készült – nem jutott el a szervezet valódi megismeréséig, reális bemutatásáig, ezért teljesen új eszközökre és közelítésre volt szükség.

E három téma áttekintésével a következő oldalakon az Európai makroszintű folyamatok bemutatásától indulva a szemléleti viszonyok országos megismerésén át eljutunk a képzőhelyek személyközi kapcsolatainak jellemzőiig, ezzel széles spektrumon mutatva meg a tanárképzés jelenének meghatározó aspektusait.

## I. TANÁRKÉPZÉS EURÓPÁBAN

### 1.) Szemléleti háttér

#### Főbb európai szemléleti irányok a felsőoktatásban

Az ezredfordulón az európai felsőoktatás alapvetően az élethosszig tartó tanulás paradigmájában működik. A felsőoktatás nem elsősorban a 18 éves korosztály legjáva számára nyújt a további életet megalapozó magas szintű tudást és szakmák gyakorlásához jogosultságot, hanem a társadalom széles körének biztosítja a turbulens gazdasági, technológiai fejlődéshez, változáshoz szükséges alkalmazkodás lehetőségét az alap-, mester- és doktori képzések, valamint az át- és továbbképzések széles körével. (OECD, 2008; Eurydice, 2010)

A 21. században a gazdasági eredményesség elérésének előfeltétele a nagy számban rendelkezésre álló, magasan kvalifikált munkaerő, mely a gyorsan változó technológiai és innovációs környezethez rugalmasan képes alkalmazkodni. A siker kulcsa ezen túlmenően a változás és innováció kezdeményezése sok esetben a korábban elszigetelt tudományterületek eredményeinek integrált alkalmazásával. Mindez a tudás alapú gazdasági és társadalmi környezet az oktatási rendszertől és azon belül a felsőoktatástól is széles tömegek számára magas színvonalú, gyakorlatban alkalmazható tudás biztosítását, innovatív és integratív készségek fejlesztését fogalmazza meg elvárásként. (OECD, 2008) E szemléletet tükrözi, hogy az Európai Unió 2020-ra kitűzött stratégiájába két oktatással kapcsolatos célérték is bekerült, melyből az egyik a 30-34 éves korosztályban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának európai átlagban 40%-ra emelése, vagyis a felsőoktatásban a tömegképzés erősítése (European Commission, 2010)

Ebben az elvárás rendszerben született meg az ezredfordulón egy átjárható és átlátható európai felsőoktatási rendszer megteremtésének az igénye, melyet köznéven bolognai folyamatként hívunk. A bolognai folyamat keretében az addig nemzeti tradíciók szerint strukturált felsőoktatási képzéseket felváltja a munkaerőpiac által európai szinten világosan értelmezhető alapképzés (bachelor's degree), a mesterképzés (master's degree) és a doktori képzés (PhD) hármas osztata. A képzési struktúrák összehangolásán túl – a széles eszközrendszerből csak párat kiemelve – egységes, a hallgató tanulmányi munkáján alapuló előrehaladást mérő rendszer, az európai kredit: az ECTS (European Credit Transfer System), valamint az oklevelek tartalmát nemzetközi munkaerőpiacon is értelmezhetővé tevő oklevélmelléklet (Diploma Supplement) került bevezetésre. A folyamat koronájaként Európa egyes országaiban megszerezhető képesítéseket kimeneti tudás alapon rendszerező és szintező Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) jött létre, melyhez a tagországok a saját képesítéseik keretrendszerbe foglalásával és annak európai rendszerhez illesztésével kapcsolódnak. (Bologna Secretariat, 2009)

Az átláthatóság és átjárhatóság szemléleti alapja a kimeneti elv, mely az EKKR alapelveiben nyert végső legitimitást. A kimeneti hangsúly azzal az erős európai tradícióval kíván szakítani, hogy a befektetett idő vagy munka mennyiségének és irányultságának bemeneti paraméterei határozzák meg a képzést, ehelyett a hangsúly az elsajátított tudás kimeneti pontjára kerül. Vagyis a képzés során a hallgató által elsajátított ismeretek, készségek és attitűdök szintje határozza meg a képzést és az azon megszerzett képesítés szintjét. A

felsőoktatásban a kimenet orientált, más néven kompetencia központú szemlélet két szempontból jelentett megújítást. Az egyik, hogy az ismeretek elsajátításán, illetve oktatásán túl a készségek és az attitűdök elsajátítása, oktatása felértékelődött, a másik az, hogy az oktatás értékelésének alapja az abban elsajátított tudás, vagyis a tanulási eredmény lett. (OECD 2005; Európai Parlament és a Tanács, 2008)

Mindez a hagyományos oktatási rendszert, – melyben a tanár-diák viszonyban a tanár mint a tudás forrása dominál – megváltoztatja, a diákra kerül a hangsúly, aki tanulása keretében a tanártól, illetve egyéb forrásokból (pl. internet) is elsajátíthat tudást. Az iskolarendszerű formális képzések egyértelmű dominanciája oldódik, felértékelődik a nem formális és informális tanulás, így a munkatapasztalat keretében szerzett tudás (Commission of the European Communities, 2005). Az iskola és a felsőoktatás az internettel és a világ egészével, mint lehetséges tanulás színterekkel versenybe kerül. (OECD, 2008)

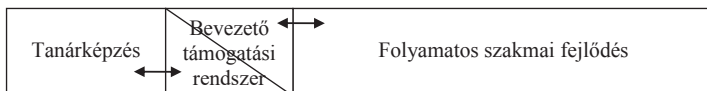
### A tanárképzés szemléleti alapjai Európában

Mielőtt a felsőoktatásban lezajlott szemléletváltáshoz hasonló irányokat bemutatnánk a tanárképzés vonatkozásában is fontos kitérni egy, a változásoktól független szemléletbeli különbségre Magyarország és az angolszász világ, illetve az angolszász nyelveken kommunikáló világ között. Az angol nyelvben, illetve az európai gondolkodásban a tanárképzés és a pedagógusképzés gyakorlatilag egy fogalom. A tanító és a tanár megnevezése nem válik szét (primary teacher, subject teacher), a gyógypedagógus a speciális szükségletű gyermekek (teacher in special needs education) tanára, az óvopedagógus pedig „elő-iskolai tanár” (pre-school teacher), vagyis minden pedagógus tanár, a pedagógus maga a tanár. Ez eleve egy sokkal integratívabb, összekapcsolódóbb szemléleti alapot is ad a tanárság szerepének, feladatainak és kihívásainak meghatározásakor. Mindezt követően leírásra kerülő, európai gondolkodás szemléleti jellemzői valójában a tanárképzés helyett a pedagógusképzés egészére vonatkoznak.

Fontos továbbá tisztázni, hogy a továbbiakban „európai gondolkodásnak”<sup>1</sup> az európai dokumentumokban, a tagországok kapcsolódó stratégiáiban, valamint az európai szintű, tanárpolitikával kapcsolatos szakmai párbeszédben közös szemléleti alapot jelentő nézetrendszert nevezem, tudva természetesen, hogy az egyes tagországok és szereplők (stakeholderek) szintjén a gondolkodás és nézetvilág szinte kimeríthetetlen sokfélesége él együtt Európában.

Az európai gondolkodásban a tanárság életpálya szintű komplex megközelítése a jellemző. A tanárképzésre való felvételtől a tanári pálya végéig egy életút zajlik, mely során a tanár folyamatosan fejlődik. Ez az életút, európai szóhasználatlaltal a kontinuum, három fő részre oszlik: a tanárképzésre, a bevezető szakaszra és folyamatos szakmai fejlődési szakaszra. A szakaszok kapcsolatát mutatja az 1. ábra.

1. ábra: Az életpálya kontinuum szakaszai és azok közötti viszonyrendszer



<sup>1</sup> A szerző 2008 -2010 között az Európai Bizottság Tanárok és Oktatók Klaszterének, azóta a Tanárok szakmai fejlődése munkacsoportjának tagja.

Az un. Tanácsi Következtetések (*Council of the European Union*, 2007, 2008, 2009) keretében hivatalos dokumentum formájában is megjelentek az életpálya kontinuummal és annak egyes szakaszaival szembeni európai szemléleti alapok és elvárások. A bevezető szakaszra vonatkozóan az Európai Bizottság 2010-ben jelentetett meg egy kézikönyvet a tagországok jogalkotói számára (*European Commission*, 2010).

*A kontinuum első szakasza a tanárképzési szakasz*, melynek célja, hogy a tanári pálya iránt érdeklődő személy megkapja mindazt az elméleti és gyakorlati tudást, mely ahhoz szükséges, hogy pályáját megkezdhesse. Az európai gondolkodás nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a legjobban teljesítők közül kerüljenek ki minél nagyobb arányban a tanári pályát választók, hogy a tanári pályának megfelelő presztízse, elismertsége legyen, mely ezt lehetővé teszi. A rekrutáció, vagyis a megfelelő jelöltek tanári pályára vonzása a legtöbb európai országban Magyarországhoz hasonlóan elengedhetetlen, e nélkül a pályára jelentkezők száma a skandináv országok és Lengyelország kivételével nem elégséges. A másik oldalról a tanárképzésbe lépők szelekciója is fontos, ezzel biztosítható, hogy a jelentkezők közül az alkalmatlanok – amennyiben erre van lehetőség – kiszűrésre kerüljenek, illetve, hogy a kiválasztással, versennyel biztosítható legyen, hogy jelentkezők közül a legjobbak kerüljenek e pályára. (*OECD*, 2005)

A tanárképzés minőségének emelésére vonatkozó európai ajánlás ezen kívül megfontolásra ajánlja a tagországoknak a tanárképzés szintjének emelését, a tanárképzésben a kutatás módszertan, a tantermi és alkalmazott kutatások elsajátításának erősítését, valamint a gyakorlati komponens növelését (*Council of the European Union*, 2007).

Az európai szemléletben a tanárképzéssel szemben támasztott elvárás a tantervi egységek koherens egymásra épülése, szerves összekapcsolódása. Mindez egyrészt vonatkozik a pedagógia és pszichológia, valamint a diszciplináris ismeretek között a szakmódszertan híd szerepére, mely azt jelenti, hogy a megszerzett tudásnak világosan kapcsolódni kell a tanári munkához, fontos a tartalmak területek közötti egyeztetése és közös kialakítása. Másrészt viszont az elmélet és gyakorlat egymásra épülésére is fontos vonatkozása a koherencia elvárásának. Utóbbi esetében a felsőoktatás alapvetően elmélet orientált szemléletében váltás következett be több európai országban is, egyrészt iskolai alapú tanárképzési programok indultak Angliában és Hollandiában (*Ian Menter és mtsai*, 2011), valamint elterjedt a gyakorlat képzés végén való megjelenítése helyett az elmélettel egymást váltó képzési struktúra, melyben a gyakorlat mintegy megteremti a soron következő elméleti blokk elsajátítására való igényt. Az elmélet és gyakorlat, illetve a diszciplínák egymásra építésének szerkezeti lehetőségei nyilván végtelenek, ezekkel szemben megfogalmazott európai elvárás az, hogy biztosított legyen a hatékony és hatásos együttműködés, egymásra épülés.

A tanárképzés terén az európai szemlélet a felsőoktatáshoz illeszkedően, annak kialakulásában talán úttörő szerepet is játszva egyértelműen kompetencia alapú. A tanári kompetencia rendszer a 2005-ben az Európai Bizottság által kidolgozott és később hivatalos ajánlásként elfogadott élethosszig tartó tanulás kulcs kompetenciáira épül, (*European Parliament and the Council*, 2006) valamint a 2004-ben az Európa Tanács és a Bizottság által



közösen elfogadott Közös európai elvek a tanári kompetenciákban és képzésekben c. dokumentumra (*European Commission and the Council, 2004*).

Utóbbi dokumentum szerint az oktatás minőségének és hatékonyságának emelése érdekében alapelv az, hogy a tanároknak magas szinten (felsőfokon) kvalifikálnak kell lenni, hogy élethosszig tartó tanulásukban számukra támogatást kell biztosítani, hogy a tanári pályán a képzés és a folyamatos szakmai fejlődés szakaszában a mobilitást biztosítani szükséges, valamint, hogy a tanári professzió együttműködés alapú. Az oktatás minőségének és hatékonyságának érdekében tanároknak képesnek kell lenni:

- másokkal való közös munkára,
- tudással, technológiával és információval való munkára,
- a társadalomban és a társadalommal való együttműködésre.

„E területeken a munkát a tanároknak az élethosszig tartó szakmai kontinuum keretében kell végezni, melynek a képzés, a bevezető támogatás és a folyamatos szakmai fejlődés a részei, mert a tanároktól nem elvárható, hogy minden szükséges kompetenciával rendelkezzenek a tanárképzés befejeztével” (*European Commission and the Council, 2004*).

A tanárképzés végén elérendő tanári kompetenciák európai egységes rendszere nem született meg, tagországoként változó és változatos, társadalmi és kulturális tényezők által befolyásolt a kompetencia rendszerek tartalma, részletezettsége, formája (*University of Yvaskyla, 2009*). A sokszínűségben azonban közös minimális alapnak mondható a Tanácsi Következtetésekben (*Council of the European Union, 2007*) megfogalmazott kompetencia lista, mely szerint a tanár rendelkezik

- szakértői szintű szaktárgyi tudással,
- az alábbiakból álló pedagógiai készségekkel:
  - 1.) képes heterogén tanulócsoportokat tanítani,
  - 2.) használni a tanítás során az IKT eszközrendszert,
  - 3.) képes a transzverzális/kulcs kompetenciákat fejleszteni,
  - 4.) képes biztonságos és vonzó iskolákat teremteni.

A kompetencia orientált európai tanárképzési szemlélet kapcsán még feltétlen említést érdemel, hogy nagyon eltérő a szemlélet és a tagországok gyakorlata a tekintetben, hogy a kompetenciákat általános szinten, a tanári feladatok komplexitását egységben kezelő módon kell meghatározni, vagy a kompetenciák alapján standardok is megfogalmazhatók és azok teljesítését jelző indikátorok. A standardok erénye az egyértelmű, jól megfogható elvárás rendszer, míg hátránya pontosan ugyanennek következménye, a leszűkítetten értelmezett és összefüggéseket nem kezelő „csekklista” (*Caena, 2011*).

A tanárképzés végén kimeneti elvárásként megjelenő kompetenciák egy alapszintet képviselnek, azt a minimumot, mely ahhoz kell, hogy a tanár a közoktatásban munkába állhasson. A tanárképzési kimentí kompetenciára épít a kontinuum következő szakasza, a bevezető szakasz.

*A bevezető szakaszt (induction period)* a tanári oklevél megszerzését követően, a tanári pálya indulásakor kezdődő egy-három évig tartó időszak. Ez a szakasz tehát akkor

kezdődik, amikor a tanárképzés már sikeresen lezárult, a tanári oklevél birtokában a tanár elhelyezkedik és megkezdí munkáját első munkahelyén. A bevezető szakasz során nyújtott támogatás a pályakezdő tanár karrierjének elindulásához nyújtott támogatás. A tanári oklevél megszerzését és az elhelyezkedést követő szakaszra esik a szakmai és az iskolai, intézményi specializáció, valamint a tanári identitás érlelődése, kiforrása is. E kritikus szakasz sikere elengedhetetlen a pályán maradáshoz, ezért szükséges a támogatás a pályakezdő tanár számára. (Cameron, 2007; European Commission, 2010)

A bevezető szakaszban valamennyi pályakezdő tanárnak joga és kötelessége a rendszerszerű és koherens támogatásban való részvétel (*European Commission*, 2010). A támogatás az Európai Bizottság dokumentuma szerint három területre koncentrál. Ezek a szakmai támogatás, ebbe beleértve a szaktárgyi, didaktikai és pedagógiai, pszichológiai területet is, a személyes, vagy érzelmi támogatás, a harmadik pedig az iskolai közösségben, valamint a tanári pályán való szocializáció támogatása. E háromféle támogatást, egy bevezető támogatási rendszer keretében több, egymás hatását erősítő, koherens alrendszer együttesen nyújtja. Ilyen alrendszer lehet a mentorrendszer, a szakértői támogatási rendszer, a társak rendszere és az önelemzés rendszere.

A bevezető szakasz során nyújtott támogató rendszerek közül külön figyelmet érdemel az önelemzés rendszere, mely az európai gondolkodásban a bevezető szakasz fő értelmét, lényegét adja. A bevezető szakaszban lehetséges a pályakezdő tanár számára az önelemzést, a reflektivitást mint a kihívásokra adott válasz keresésének módját rögzíteni. A reflektív tanárrá válás pedig az iskola környezetéhez rugalmasan alkalmazkodó tanuló közösséggé alakításához elengedhetetlen.

A hatékony vezető támogatás csökkenti a pályaelhagyók számát, hozzájárul a tanítás minőségének emeléséhez, valamint előmozdítja az iskola tanuló környezetéé válását. Mindezen túl a legfontosabb szerepe a kontinuum szempontjából mégis az, hogy a kezdő pedagógust a tanári pályán a reflektivitásra és a saját folyamatos fejlődésének előmozdítására socializálja, ezzel képezve hidat a tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés szakasza között. (Löfström, Eiserschmidt, 2009)

*A kontinuum harmadik, időben leghosszabb szakasza a folyamatos szakmai fejlődés.* E szakaszt hazánkban jellemzően tanár-továbbképzési szakasznak hívjuk. Az Európában használt terminus már önmagában mutatja a szemléletbeli különbséget. Az európai gondolkodásban a tanár mint professzionális szakember, – az orvoshoz, mérnökhöz, és más intellektuális szakmákhoz hasonlóan – felelős a szakmai fejlődéséért. (*Teaching Council of Ireland*, 2011) A felelőssége abban áll, hogy ismeri ismeretszerzési, készségfejlesztési szükségleteit és annak kielégítésére törekszik, vagyis a saját fejlődésének aktív előmozdítója. A kifejezés másik fontos vonatkozása, hogy a korábbi terminust használva kimenet orientált, vagyis a hangsúly nem azon van, hogy részt vesz-e továbbképzésen, vagy sem, hanem azon, hogy annak vagy másnak eredményeképpen szakmailag fejlődik. (*Council of the European Union*, 2007)

A 2009. évi tanácsi következtetésben megjelenik az az európai szemlélet, hogy a tanár folyamatos szakmai fejlődése egyrészt az önelemzésén, reflektivitásán kell, hogy alapuljon, másrészt rendszeres visszajelzésen, melyet kaphat az iskola vezetőitől, kollégáktól és

diákoktól. Továbbá az is, hogy a folyamatos szakmai fejlődés célja a jobb minőségű tanítás, ami nem más, mint a diákok tanulási eredményében való javulás elérése. (*Council of the European Union*, 2007)

A kontinuum harmadik szakasza kapcsán az európai szemléletből kiemelendő még, hogy a tanárok igénye szerinti, tehát releváns kínálat biztosítására kell az országoknak törekedni. Ebbe beleértve a fejlődés fokozása érdekében a nem formális és informális tanulási lehetőségek bővítését, valamint a kínálat minőségének emelését. Utóbbihoz a tanácsai következtetés kimondja minőségbiztosítási rendszer üzemeltetésének szükségességét. (*Teaching Council of Ireland*, 2011)

Az OECD Talis jelentés konklúzióiban, valamint a tanárpolitikában vezető szerepet betöltő országok pl. Skócia stratégiai dokumentumaiban, az EU-s ajánlásokban fogalmazottaknál markánsabban megfogalmazásra kerül, hogy a szakmai fejlődés akkor a leghatékonyabb, ha a pedagógus az iskolában a kollégáival közös együttműködésben hosszú távon kooperál, együttműködik. Vagyis a továbbképzések tanfolyami formája helyett és mellett indokolt az iskolai, tantestületi hosszú távú együttműködési programok támogatása. Ezek hatékonyságát növeli, ha az iskola saját fejlesztési igényeinek megfelelően kialakított – tanulói teljesítményben megfogalmazott – terv szerint történik, és ha szükséges további szakértő, annak lehetősége biztosított. (*Donaldson*, 2010; *Teaching Council of Ireland*, 2011)

Az iskolavezetők (értsd: közoktatási intézmény vezetők) kiemelten fontos csoport, akiknek a szakmai fejlődése nagy mértékben szolgálja az oktatási rendszer minőség ügyét. Az európai szemlélet és dokumentumok szerint – és a hazai gyakorlatnak megfelelően – az iskolavezetők tanári tapasztalattal, menedzsment és vezetői készségekkel is rendelkeznek, akik számára a speciális képzési kínálat biztosítása kiemelt feladat. (*Council of the European Union*, 2008)

*A tanári kontinuum szakaszai egy egységes, koherens és koordinált rendszert alkotnak.* Az európai szemlélet szerint a tanárok képzése, bevezetése és folyamatos szakmai fejlődése egy közös elvárásrendszer szerint kell, hogy felépüljön. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzésben kimeneti pontként meghatározott kompetenciák képezik a bevezető szakasz bemeneti minimumát, és e kompetenciák terén elért emelkedő teljesítményben ragadható meg a bevezető szakasz és a folyamatos szakmai fejlődés során a fejlődés. Mindez azt feltételezi, hogy a pedagógusok és pedagógusképzők között, valamint tágabb értelemben a társadalomban megszületett a konszenzus a tekintetben, hogy milyen a jó tanár, mit jelent a „jó tanárság”. Ez a sok esetben kimondatlan, vagy születő félben levő konszenzus, közmegértés az alapja annak, hogy a tanárképzésre, bevezető támogatásra és folyamatos szakmai fejlődésre fordított források hatékonyan kerülnek felhasználásra, hogy egy irányba mutatva, koherens, rendszer szintű egységet adnak. (*OECD*, 2005; *Council of the European Union*, 2007)

Természetesen a társadalmi közmegértés mindehhez kevés, szükséges az eltérő szakaszok működését szabályozó jogi keretek koherensé tétele, vagyis egy koherens „tanárpolitika” (teacher policy) kialakítása is. A tanárpolitika a tanárokkal kapcsolatos valamennyi „politika” összessége, tehát a tanárképzés, a bevezető szakasz, a továbbképzési rendszer, valamint a közoktatási és pedagógusképzési foglalkoztatási szabályok, bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek, valamint a különböző szakaszok képzéseivel szemben támasztott akkreditációs,

minőségbiztosítási szabályozások összessége. Az európai szemlélet magában foglalja a koherens tanárpolitika kialakításának igényét, vagyis azt, hogy a tanárpolitika részszabályai azonos elveken alapuljanak, a jogszabályok terminológiája, elvárás rendszere egymással összhangban, egymásra építve alakuljon. Ez a szereplők és érdekrendszereik számossága miatt rendszerint hosszas egyeztetést igényel.

Mindez azt is jelenti, hogy egy rendszerré összeépülve a kontinuum egy minőségbiztosítási rendszer szerint működik, melyben az egymásra épülő szakaszok szereplői egymással egyeztetnek, a teljesítmény mutatók alapján a megelőző fázisnak visszajelzéseket nyújtanak, a rendszer pedig összességében, komplexen kerül kiértékelésre. (*Council of the European Union*, 2007)

Az európai szemléletben a kontinuum összhangjának és megvalósíthatóságának szakmai garanciája az az önértékelő, reflektív gyakorlat, mely a tanárt a pályáján folyamatos tanulásra, fejlődésre készíti, ösztönzi.

A kontinuum mint szervezeti kereten túl néhány további európai szemléleti sajátosságra a teljesség igénye nélkül érdemes kitérni. Négy ilyen sajátosság a pedagógiai és értékelési szemléletváltás, a diverzitás kezelése, a tanári professzió kérdése és a tanárképzők kiemelt fontossága.

*Szemléletváltás történt a pedagógiában és a pedagógiai értékelésben.* Az ismeret és tanár központú, ismeret átadásra építő ma már korszerűtlennek mondható pedagógiai szemlélet helyett az európai tanárképzési gondolkodásban a tanuló és tudás (ismeret, készség és nézet/attitűd) központú szemlélet, igen sokszor a konstruktivista szemlélet lép. E szerint a tudás mint gyümölcs a tanár által nem adható át, hanem az a tanuló tevékenysége, munkája (konstrukciós folyamata) eredményeként áll elő. E folyamatban a tanár szerepe a tanulás támogatása, előmozdítása, motiválása, a biztonságos és inspiráló feltételrendszer biztosítása. A tudás és diák központú pedagógiai szemlélet mindennapi megvalósítása nagyon eltérő képet mutat az európai országokban, de az európai szintű szakmai diskurzusokban e szemlélet terén konszenzus van. (Mindez teljesen egybevág az élethosszig tartó tanulás paradigmájából adódó, és az oktatási rendszerrel szemben megfogalmazott elvárásoknak is.)

A pedagógiai szemlélet átalakulása a pedagógiai értékelésben is újabb hangsúlyokat hoz. Természetesen az iskolarendszerű oktatásban a szummatív értékelés az érettségi és záróvizsga rendszerekben továbbra is erős, de ezek mellett a jelenlegi európai szemléletben a formatív értékelés egyre nagyobb szerepet, figyelmet kap. Paul Black és Dylan Wiliam „Inside the Black Box” című, 1998-as híres munkájában hívja fel a figyelmet arra, hogy a tanteremben zajló „fekete dobozban”, vagyis a tanulás-tanítás folyamatán belül van szükség változtatásra ahhoz, hogy a tanulói eredményesség növekedjen. Ennek egyik eszköze a tanulásiért végzett értékelés (assessment for learning AfL), mely a formatív értékelést a tanulás részeként, annak szolgálatába állítja, új módokon használva az önértékelés, a társak értékelése, az osztályzás és a szummatív értékelés eszközszerét. (*Black és Wiliam 1998; Wiliam, 2006*) A tanárok és a tanítás értékelő rendszerének átalakítása, a rendelkezésre álló eszközszer bővítése, illetve az ezzel kapcsolatos jó gyakorlatok megosztása az európai szintű szakmai párbeszéd kulcs területe.

*A diverzitás kezelése* egyre központibb kérdéssé válik a tanárpolitikában. Elméleti és gyakorlati szakemberek keresik a megoldásokat a differenciált osztálytermi munkának a megvalósítására akkor, amikor az osztálytermen, iskolán és iskolarendszeren belül az egyének közötti különbségek nőnek. Egyszerre kell megoldást találni a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a kulturális többség és kisebbség, a migránsok és egyre eltérőbb helyzetű szociális csoportokhoz tartozó gyermekek különböző fejlesztésének együttes biztosítására. Az inklúzióknak köszönhetően megkezdődött a válaszfalak bontása a „mainstream-” és a gyógypedagógia között: általános felismerés, hogy egyre fontosabbá válik a tanárok számára a gyógypedagógiai kompetenciák elsajátítása, míg a gyógypedagógusok számára a normális fejlődés pedagógiai és pszichológiai ismerete. Európában és világszerte erősödik a figyelem és a nyomás az oktatás nyitottságának és befogadó jellegének fokozására, hiszen az oktatás az egyik legfontosabb eszköz a társadalmi különbségek csökkentésére. (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012)

*A tanári professzió* kérdése hasonlóan nagy figyelmet kap Európában. A McKinsey & Company 2007. évi tanulmánya a legjobban teljesítő oktatási rendszerekről egyértelműen emelte ki a tanárok kulcs szerepét az oktatás minőségében (*McKinsey & Company*, 2007). Kiemelt társadalmi szerepük elismerése ellenére a legtöbb európai országban nincs a tradicionális professzióhoz mérhető tanári életpálya, nincs a tanárok szakmai érdekeit egyeztető, megjelenítő, képviselő szakmai kamara (vagy angolszász rendszerben „tanár tanács” teaching council), az országok döntő többségében nincs a közoktatásban való tanítás a bevezető szakasz sikeres teljesítése által elnyerhető és szakmai értékelésen alapuló jogosultsághoz kötve, és nincs az ágazati minisztériumoknak a kifejezetten foglalkoztatáspolitikai érdekrendszer mentén működő szakszervezeteken kívül valós partnere. Vagyis Európaszerte fontos és nehezen megvalósuló feladat a tanárok szakmájukkal szembeni felelősségét, szakmai önszerveződését támogató szemlélet. (*Council of the European Union*, 2009)

*A tanárképzők* kérdése a tanári professzióéhoz hasonló. 2010-ben fordult az Európai Bizottság és az OECD is vizsgálódásaiban kiemelten a tanárképzők csoportja felé. Ha elfogadjuk a McKinsey & Company tézisé, miszerint az oktatási rendszer minősége nem haladhatja meg a tanárainak minőségét, akkor ezt egy szinttel feljebb emelve a tanárképzők minősége határozza meg a tanárok, így az oktatási rendszer minőségét is. A leegyszerűsített extrapoláción túl közmegegyezés van az Európai szakmai diskurzusokban arról, hogy a tanárképzők csoportja<sup>2</sup> az oktatás minőségét alapvetően befolyásoló csoport. Bevezetési támogatásuk és szakmai fejlesztésük biztosítása kétségtelenül kiemelt és stratégiai kérdés, azonban e csoport nagyon heterogén tudásában, szerepében, munkavégzés helyében, és tanárképzési identitásában is, ezért megszólításuk, motiválásuk, elérésük összetett feladat. Az elérésüket és fejlesztésüket tovább nehezíti, hogy e csoport szervezése, irányítása, szakmai fejlődése a felsőoktatási intézmények autonómiája keretében Európában nemzeti szinten jellemzően nem szabályozott, és nem is szabályozható. A tanárképzők fejlődése

---

<sup>2</sup> Az Európai Bizottság Tanárok szakmai fejlődése tematikus munkacsoportja által meghatározott definíció a tanárképzőkre: „Mindazok, akik aktívan segítik a tanárjelöltek és tanárok (formális) képzését.” A munkacsoport jelentése az Izlandi PLA-ról, Forrás: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf)

előmozdításának lehetőségeiről intenzív gondolkodás és európai eszmecsere zajlik. (*Council of the European Union, 2009; European Commission "Teachers and Trainers Cluster," 2010*)

## **Összefoglalás**

A felsőoktatással kapcsolatos európai szemléletet alapvetően határozza meg az élethosszig tartó tanulás társadalmi és gazdasági igénye. A megváltozott igények kikényszerítik a felsőoktatásban a tömegképzést, valamint az európai szinten egységes, átlátható és átjárható képzési szerkezetet, mely a bolognai folyamat keretében valósul meg. A bolognai folyamat keretében a három ciklusú képzési szerkezetre történő áttérés, az egységes kreditrendszer (ECTS) és az oklevél melléklet bevezetése történt meg, valamint jelenleg zajlik az Európai Képzési Keretrendszerhez csatlakozó országos képzési keretrendszerek kimunkálása, implementálása. A bolognai folyamat a felsőoktatásban előmozdítja a kimeneti szemléletet, valamint felértékeli a nem formális, informális tanulást.

Mindezzel párhuzamosan, a kimenet és kompetencia orientált szemlélet a domináns a tanárképzésben is. Az európai szemléletben a tanárképzés szerepe a tanári életpálya kontinuumának előkészítése, megalapozása, az alapvető kompetenciák elsajátításának biztosítása. A képzési szakasz az életpálya kontinuum további két szakaszát a bevezető és a folyamatos szakmai fejlődési szakaszokat készíti elő, és megalapozza az életpálya alatti reflektív gyakorlatot és fejlődést.

A kompetencia orientáltságon és az életpálya szakaszok összeépülő kontinuumán túl a pedagógiai nézetrendszer egyértelműen az ismerettől a tudás, a tanártól a tanuló és a tanítástól a tanulás felé fordult. Ezzel párhuzamosan a pedagógiai értékelésben a formatív eszközrendszer felértékelődése tapasztalható.

Az európai szakmai közéletben többek között a legszélesebb értelemben vett diverzitás oktatási rendszerbe való befogadása, az osztálytermekben a differenciálás a tanári pálya professzionalizálódásának előmozdítása, valamint a tanárképzők bevezető támogatása és szakmai fejlődésének biztosítása állnak a gondolkodás középpontjában.

## **2.) Európai összehasonlítás tanárképzési reformokról és szerkezetekről**

Mint az előző fejezetből kiderült, a tanárképzés az európai uniós közgondolkodásban és a tagországok belpolitikai színterein is az elmúlt tíz évben folyamatosan növekvő figyelmet kapott. A tanárpolitika felértékelődésével párhuzamosan az elmúlt évtizedben az európai felsőoktatást és benne a tanárképzést alapvetően rajzolta át a bolognai reform. Ezért szinte magától értetődő és a helyzetből adódó kutatási téma egy európai szintű összehasonlító vizsgálat, mely a többciklusú képzési rendszer bevezetésének tanárképzésre gyakorolt hatását országokként tekinti át és veti össze<sup>3</sup>. E fejezet a 2010-ben végzett európai összehasonlító kutatás eredményét mutatja be, mely a tanárképzés alapvető jellemzőit, reformjait és szerkezetét vizsgálta 27 országban és annak 29 rendszerében.

---

<sup>3</sup> A kutatás épített a hasonló tárgyú korábbi vizsgálatokra: az Teachers Matter tematikus vizsgálatra (OECD, 2005), Dimitropoulos struktúrákat összehasonlító elemzésére az ENTEP keretében (Dimitropoulos, 2008) és az Eurydice tanárképzéssel kapcsolatos kérdéseire a Key Data on Education vizsgálatban (Eurydice, 2009; 2012).

A téma aktualitását csak fokozza, hogy a magyar tanárképzési szerkezet újabb átalakításának küszöbén az eredmények lehetőséget nyújtanak a jelenlegi képzés európai helyzetkép alapján történő értékelésére.

#### A kutatásról<sup>4</sup>

Az összehasonlító elemzés tárgya a közismereti tanár- és tanítóképzés volt, mely az ISCED első három<sup>5</sup> szintjére, vagyis az első osztálytól a tizenkettedik osztályig képez pedagógusokat. A kérdőíves vizsgálat során minisztériumok tanárképzési felelőseit, illetve szakembereit kérdeztük meg három témakörrel. Ezek (1) a tanárképzés főbb jellemzői, (2) a reformok állapota és iránya, valamint (3) a tanárképzési programok (ösvények) szerkezete.

A vizsgálat során az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) következő 27 országának minisztériumi felelősei, szakemberei adtak országukról adatokat: Albánia (AL), Ausztria (AT), Belgium (BE), Bosznia és Hercegovina (BIH), Csehország (CZ), Dánia (DK), Egyesült Királyság (GB) (Anglia, E), Észtország (EE), Finnország (FI), Németország (DE), Hollandia (NL), Horvátország (HR), Izland (IS), Lettország (LT), Lichtenstein (LI), Litvánia (LV), Luxemburg (LU), Magyarország (HU), Moldova (MD), Montenegró (CG), Norvégia (NO), Örményország (AM), Románia (RO), Spanyolország (ES), Svájc (CH), Svédország (SE) és Ukrajna (UA). (Belgium mindhárom közössége a flamand (Fl), a francia (Fr) és a német (G) nyelvű közösség is külön oktatási rendszert működtet, így az eredmények bemutatásakor Belgium esetében az érintett közösséget zárójellel jelöljük.)

Az e kutatás eredményeként bemutatott adatok validitását egyrészt az korlátozza, hogy az EFT országok teljes köréből nem áll rendelkezésre adat, másrészt a kutatás alapvető módszere, vagyis az, hogy minisztériumi felelősök, szakértők véleményét és szakmai értékelését tükrözi. Bár a kérdőív kitöltésekor a felelősök és szakértők az adott ország hivatalos álláspontját voltak hivatottak közvetíteni, de a szubjektivitás, vagyis egyéni vélemények országos álláspontként való közvetítése nem kizárható. Az ilyen torzító elemek kiszűrésére a vizsgálat keretében nem nyílt lehetőség.

#### A tanárképzés főbb jellemzői az Európai Felsőoktatási Térségben

Ha a jelenlegi európai helyzetképet egy szóval kellene jellemezni, akkor az a változás lenne. Valamennyi vizsgált országban az elmúlt öt évben a tanárképzés átalakult, átalakul. Az országok nagy részében a tanárképzés az átfogó felsőoktatási reformok hatására változott, azonban Ausztria, Belgium (Flandria), Horvátország, Dánia, Izland, Litvánia, Svédország és Anglia olyan értelmű választ adott, mely szerint a tanárképzés reformjára a felsőoktatástól elkülönülten, saját szakmai fejlesztési logika mentén került sor.

*A reformok országonként természetesen eltérő fázisban vannak.* A reformok állapotát mutatja be ISCED szintenként az 1. sz. táblázat.

<sup>4</sup> Köszönet e kutatás ötletét felvető doktori vezetőmnek, Halász Gábor professzornak, továbbá Hunyady György professzornak a szakmai, Münnich Ákos professzornak a módszertani tanácsaiért és segítségéért.

<sup>5</sup> ISCED: Az UNESCO által fejlesztett nemzetközi oktatási besorolási standard (International Standard of Classification of Education), mely szerint az ISCED első szintje az általános iskola alsó tagozata, ISCED második szintje az általános iskola felső tagozata és ISCED harmadik szintje a középiskola.

1. táblázat: A tanárképzési reformok állapota ISCED szintenként

Az iskolai szintek	A reformok:			
	lezajlottak	finomhangolás történik	alapvető változások zajlanak	még most következnek
ISCED 1	AM, BE(FI), CZ, DK, FI, HU, LU, ME, <b>NO</b> , RO, ES, (11/28 – 39%)	AL, BE(Fr), BE(G), HR, EE, DE, MD, <b>NL</b> , CH (9/28 – 32%)	AT, IS, LV, LT, <b>NO</b> , ES, (6/28 – 21%)	BA, <b>NL</b> , UA, GB£ (4/28 – 14%)
ISCED 2	BE(FI), CZ, DK, ME, <b>NO</b> , FI (6/27 – 22%)	AL, AM, BE(Fr), <b>HR</b> , EE, DE, HU, MD, <b>NL</b> , CH, ES (11/27 – 41%)	<b>AT</b> , HR, IS, LV, LT, LU, <b>NO</b> , RO, SE (9/27 – 33%)	<b>AT</b> , BA, <b>EE</b> , <b>NL</b> , UA, GB£ (6/27 – 22%)
ISCED 3	BE(FI), CZ, DK, FI, ME, CH (6/27 – 22%)	AM, BE(Fr), HR, <b>EE</b> , HU, MD, <b>NL</b> , ES (8/27 – 29%)	AL, HR, DE, IS, LV, LT, LU, <b>NO</b> , RO, SE, (10/27 – 37%)	AT, BA, <b>EE</b> , <b>NO</b> , UA, GB£ (6/27 – 22%)

Ha ISCED szintenként vizsgáljuk a reformok legjellemzőbb állapotát, akkor egy eltolódás látszik: a reformok alacsonyabb ISCED szinten, vagyis a tanítóképzésben a legelőrehaladottabbak és legkevésbé a középiskolai tanárok képzésében zajlottak le. Ha az országokra koncentrálunk, akkor pedig az tűnik ki az adatokból, hogy több ország (a táblázatban vastagon szedve) ISCED szintenként több reform fázisban is található egyszerre. Vagyis Európa számos országában a reformok egymást követő hulláma zajlik, ami arra utal, hogy a bolognai ciklusok bevezetésén kívül, vagy azokkal párhuzamosan több ország is tervez és végrehajt alapvető átalakítást. Jellemző azonban, hogy Európa-szerte a strukturális reformok lezajlottak, jelenleg az új képzési szerkezetek finomhangolása, illetve tartalmi, szemléleti és szervezeti reformok hullámai érkeznek.

*A különböző reformok nagyon hasonló szabályozási környezetben zajlanak.* A válaszok alapján dominánsan központilag szabályozott az országok döntő többségében a tanárképzési programok végzettségi szintjének meghatározása, a megszerzendő kreditek száma, a tantervek fő komponenseinek meghatározása, valamint a tanárképzés kimeneti követelményei, vagyis a tanári kompetenciák rögzítése (sorrendben a válaszadó országok 94%, 97%, 72%, 60%-a). A központi szabályozás azt jelenti, hogy amennyiben az ország autonóm tartományok föderációjaként épül fel, akkor a szabályozás tartományi szinten történik. Ezzel szemben a tanárképzési kurikulumokat jellemzően (válaszadó országok 75%-a) a felsőoktatási intézmények szabadon határozzák meg. Megjegyzendő, hogy a tanárképzési programok kialakításában az angol felsőoktatási intézmények élveznek a legnagyobb autonómiát, ugyanis Angliában a tanárképző intézmények szabadon állapítják meg a tanárképzési programokban szerezhető végzettség szintjét.

Az adatok szerint a vizsgált országok 79 %-a alkalmaz a tanárképzési programokra való bejutás előtt valamilyen formában szűrést, szelekciót. Ez nem jelenti azt, hogy a szelekció valamennyi tanárképzési formában és generálisan alkalmazott, mindössze van olyan



tanárképzési program, vagy jelentkező csoport, mely esetén alkalmaz illet. A válaszoló országok csak 45 százalékánál jelenik meg az alkalmassági vizsgálat mint szelekciós forma legalább a programok, vagy a jelentkezői csoportok egy szűk körében.

A tanárképzési záróvizsgák formája Európa-szerte jellemzően a szakdolgozat, ez alól pusztán Anglia és Horvátország kivétel. Ezen kívül nyolc ország követeli meg a gyakorlati és elméleti stúdiumok eredményeit bemutató portfóliót.

A záróvizsgát követően az oklevél megszerzése a tanárképzés végpontja. A kutatás keretében az oklevéllel szerzett szakképzettséget és végzettségi szintet is vizsgáltuk.

*A tanárok által szerzett szakképzettségek (köznapi szóhasználatlaltal szakosság)* számát tekintve Európában a tanárképzési programokban az ISCED első szintjén (vagyis a tanítóképzésben) jellemzően nem szakos szakképzettség szerezhető, hanem osztálytanító jellegű. Az ISCED második és harmadik szintjén, vagyis a felső tagozatos<sup>6</sup> és középiskolai tanárok<sup>7</sup> esetében a szerzett szakképzettség jellemzően egy és kettő, a kétszakosság legerősebben a felsős tanárok szintjén jelentkezik. Általános az az európai gyakorlat, miszerint a képzéstől, vagy a választott szakképzettségtől függően egy országban egy és két szakos tanárokat is képeznek. Ettől eltérően a skandináv országok egy részére a három, sőt négy szakos tanárképzés jellemző. A tanári szakképzettségek száma szerint a vizsgált országok csoportosítását a 2. sz. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A tanárképzésben szerzett szakképzettségek száma a vizsgált országokban

Az iskolai szintek	A képzésben szerzett tanári szakképzettségek száma			
	nincs (tanító)	egy	kettő	kettőnél több
ISCED 1	AL, AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BIH, HR, CZ, EE, FI, DE, HU, LV, LI, LT, LU, MD, CG, NL, RO, SE, CH, UA, GB£ (25/29 – 86%)	AT, BIH, HR, DE, IS, ES, (6/29 – 20%)	BIH, DK, D, IS (4/29 – 13%)	DK, NO (2/29 – 7%)
ISCED 2	HR (1/28 – 3%)	AM, AT, BE(Fr), BIH, HR, CZ, EE, FI, HU, IS, LV, LT, LU, MD, CG, NL, RO, ES, UA, GB£ (20/28 – 71%)	AL, AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BIH, HR, CZ, DK, EE, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LT, MD, NO, RO, CH, UA, GB£ (23/28 – 82%)	BE(Fr), DK, LI, NO, SE, CH (6/28 – 21%)
ISCED 3	-	AL, AM, B(FI), BIH, HR, CZ, EE, FI, HU, IS, LV, LI, LT, LU, MD, CG, NL, NO, RO, ES, CH, UA GB£ (23/28 – 82%)	AM, AT, BE(FI), BIH, HR, CZ, DK, EE, FI, DE, HU, LV, LI, LT, MD, NO, RO, SE, CH, UA, GB£ (21/28-75%)	BE(Fr) (1/28 – 3%)

<sup>6</sup> A továbbiakban ISCED 2 szinten dolgozó tanárokat „felső tagozatos” tanároknak nevezem, vagyis e csoport az 5-8. osztályokban tanít.

<sup>7</sup> A továbbiakban ISCED 3 szinten dolgozó tanárokat „középiskolai” tanároknak nevezem, vagyis e csoport az 9-12. osztályokban tanít.

A vizsgálatból arra is fény derült, hogy Angliában, Belgium francia nyelvű közösségében, Izlandon, Spanyolországban és Svédországban a megszerzett tanári szakképzettség nem feltétlenül határozza meg az oktatott tantárgyat, vagyis például egy nyelvtanár nem feltétlenül csak nyelvet taníthat. Ez a rugalmasság utalhat arra, hogy ezen országokban a tanár tanulást támogató szerepe a diszciplináris szaktudásnál nagyobb hangsúlyt kap, és arra is, hogy a tudás, a logikai és kommunikációs készségek tantárgyi irányultságok között transzferálhatók.

A 3. sz. táblázat mutatja be országonként *a tanári munkakör betöltéséhez elvárt végzettségi szinteket* az oktatási rendszer különböző szintjein.

3. táblázat: A tanári munkakör betöltését lehetővé tevő végzettségi szintek a vizsgált országokban

Az iskolai szintek	Tanári munkakör betöltését lehetővé tevő végzettségi szintek			
	nem felsőfokú	alapképzési szint	mesterképzési szint	szakirányú posztgraduális képzés
ISCED 1	AM, MD (2/29 – 7%)	AL, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BA, DK, HU, LV, LI, LT, LU, MD, ME, NL, NO, RO, ES, CH, UA, GBE (21/29 – 72%)	HR, CZ, EE, FIN, DE, IS, MD, NO, RO, SE, UA (11/29 – 38%)	-
ISCED 2	MD (1/29 – 3%)	AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BA, DK, HU, LV, LI, LT, MD, ME, NL, NO, RO, UA, GBE (18/29 – 62%)	AL, AT, HR, CZ, EE, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LU, MD, NO, ES, SE, CH, UA (18/29 – 62%)	-
ISCED 3	MD (1/29 – 3%)	AM, BA, LV, LI, LT, MD, ME, NO, RO, UA, GBE (11/29 – 38%)	AL, AT, BE(Fr), BE(G), HR, CZ, DK, EST, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LU, MD, NL, NO, RO, ES, SE, CH, UA (23/29 – 79%)	BE(FI), DK, CH (3/29 – 10%)

A vizsgált országok közül mindössze kettőben lehetséges felsőfokú végzettség hiányában tanári munkakört betölteni. Alsó tagozatos tanárok esetében Európában domináns végzettségi követelmény a bachelor, vagyis az alapképzési szint, felső tagozatos tanárok esetében az alap- és mesterfokozat egyformán elfogadott és követelt, míg a középiskolai tanároknak jellemzően mesterképzési szintű oklevéllel kell rendelkezniük. A táblázatban kiemelten szerepelnek azon országok betűjelei, melyek egy meghatározott iskolatípusban betöltött munkakör esetén több tanári végzettségi szintet is elfogadnak.

A vizsgált országok 52 százalékában a tanári munkakörben való alkalmazás további feltétele a tanári jogosultsággal való rendelkezés. A tanári jogosultság az oklevéllel együtt szerezhető meg kilenc országban, hat országban pedig a bevezető szakasz sikeres teljesítésével. A tanári jogosultság bevezetésére két ország kivételével a tanári munkakörök teljes körében (tanító, felső tagozatos és középiskolai tanár) egységesen került sor.

*Összefoglalóan* elmondható, hogy az európai tanárképzési rendszerek történeti, kulturális, társadalmi és gazdasági okokra is visszavezethetően színes mozaikot alkotnak. Az eltérések

ellenére vannak azonban közös jellemzőik, melyek közül talán a legfontosabb a folyamatos változás. A reformok komplex célrendszerük miatt egy lépés helyett több szakaszban, hullámokban jöttek és jönnek. A bolognai reform strukturális változásai a tanítóképzésben zajlottak le a leggyorsabban és a középiskolai tanárképzésben a leglassabban. Az alapvető (szerkezeti) változások az országok döntő többségében már lezajlottak, legjellemzőbb jelenleg a megvalósult reformok finomhangolása. További közös trend, hogy az iskolarendszer szintjeivel együtt a tanároktól elvárt végzettségi követelmény szint is emelkedik. Ez arra utal, hogy az európai országok a magasabb minőségű tanulás-tanítás megvalósítását a mesterszintű végzettség keretében látják biztosítottnak a hosszabb képzési idő és a jelentkezők erősebb motivációja, illetve szelekciója miatt.

### A tanárképzési reformok és azokban a bolognai folyamat jelentősége

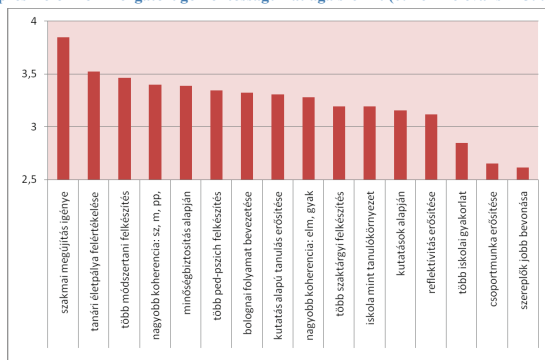
A tanárképzési rendszerek reformjainak vizsgálata lehetőséget nyújt a pillanatnyi rendszerjellemzők fejlődési, változási irányának azonosítására és az azok mögött húzódó motivációk megismerésére.

A vizsgálat során három ország (Ausztria, Litvánia és Svédország) kivételével, 26 ország válaszolta azt, hogy számára a tanárképzési reformok alakulásában a bolognai folyamat releváns volt. Ezen országok számára bolognai folyamat különböző vonásaiból a legfontosabb az európai dimenzió, (vagyis az oklevelek elismerése), a magasabb szintű oktatáspolitikai kooperáció, valamint a három ciklus, az alap-, mester- és doktori képzés bevezetése volt.

**A megvalósult reformok hivatalos céljainak** bemutatásakor a legtöbb (legalább hat) ország említette a bolognai reform megvalósítását, a kutatáson alapuló tanulás, más szóval az osztálytermi kutatások előmozdítását, valamint a tanárképzés átfogó minőségének javítását, öt-öt ország pedig az ismeret orientált oktatás helyett a kompetencia orientált tanítás terjesztését, a gyakorlati felkészítés erősítését és a tanári végzettség magasabb szintre emelését.

A vizsgálat során a nyílt kérdéseket követően a változások mozgatórugóinak megadott felsorolása tekintetében kérdeztünk rá az adott tétel fontosságára (0: nem releváns – 5: a legfontosabb). A 2. ábra tartalmazza a megadott tényezők vonatkozásában a fontosság európai átlagát.

2. ábra: A tanárképzési reformok mozgatórugói fontosságuk átlaga szerint (0: nem releváns – 5: a legfontosabb)



(nagyobb koherencia sz. m, pp: nagyobb koherencia a szakos a módszertani és a pedagógiai, pszichológiai tartalomban)

Az ábrából kiderül, hogy a változások legfontosabb mozgatórugója a szakmai megújítás igénye (3,85) volt Európa-szerte, ezt követi a tanári életpálya felértékelése (3,52), valamint a módszertani felkészítés erősítése (3,4). A bolognai folyamat bevezetése a középmezőnyben, míg a hazai diskurzusokban előtérbe kerülő szaktárgyi felkészítés erősítése mindössze 10. helyen szerepel az európai országokban a reformokat meghatározó tényezők között. A válaszoló országok szerint a változásokat legkevésbé az iskolai gyakorlat növelésének (2,85 átlag fontosság), a csoportmunka fejlesztésének (2,65) és az oktatáspolitikai szereplők (stakeholderok) bevonásának igénye (2,62) befolyásolta.

*A kulcsszereplők* szélesebb körű bevonására pedig úgy tűnik lett volna tér. A felsőoktatási intézmények oktatóinak és a kormányzati, minisztériumi munkatársaknak a részvétele a reformok előmozdításában általános. Azonban a válaszoló országoknak kevesebb, mint felében álltak a változtatások mögött kezdeményezőként az iskolák (11/27), a szakértők és a szakmai szervezetek (hét országban), minőségbiztosítási ügynökségek (ötben), valamint szülői és diák szervezetek (mindössze négy országban).

*A tervezett változások és reformok* nyílt végű kérdésre a felmérésben szereplő országokból nagyon eltérő válaszok érkeztek. A pedagógusképzésben a didaktikai, a pedagógiai, vagyis a tanári felkészítés erősítését 29 országból öt, a tanári kompetenciák hatékonyabb elsajátíttatását pedig négy ország jelölte meg, mint a következő reformok célját. Mindkét irány azt a meggyőződést sugallja, hogy a tanárképzés minősége a szaktárgyi ismeretek helyett a tanulási-tanítási folyamatra való fokozottabb figyelemmel biztosítható.

Figyelemre méltó adat a hazai helyzet tükrében, hogy a megkérdezett 29 ország 65 százalékának van tanárképzési stratégiája.

*Összefoglalva*, a gyűjtött adatokból kiolvasható, hogy a tanárképzési reformokban, bár a bolognai folyamat szerepet játszott, az alapvető tartalmakat mégis a fejlődés, a változás országonként sajátos útjai, belső szakmai igényei szabták meg. A bolognai folyamat a strukturális átalakítással lehetőséget nyújtott arra, hogy az egyes nemzeti rendszerek a tanárképzés minőségét, szakmaiságát megújítsák, a tanári pálya presztízsét növeljék. Az utóbbit az európai országok többségében a tanári kompetenciák hatékonyabb fejlesztésével, a tanárságra való felkészítés erősítésével gondolták és gondolják megvalósítani. A tanárképzési reformokban az iskolák és egyéb társadalmi szereplők alacsony szerepvállalása, illetve bevonása arra enged következtetni, hogy a növekvő figyelem és az oktatáspolitikai szerep növekedése ellenére a tanárképzés a legtöbb országban továbbra sem valamennyi érintett bevonásával, vagy társadalmi konszenzussal irányított terület, hanem a szaktárca és a felsőoktatás szűk szakmai ügye.

### **A tanári oklevélhez vezető tanulmányi ösvények tartalma és szerkezete**

Az elvégzett európai kutatás harmadik fő pillére az európai országok által nyújtott tanárképzési programok szerkezeti, tartalmi összevetése volt a bolognai átalakulásokat követően. Ennek érdekében a tanítók, a felső tagozatos és a középiskolai közismereti tanárok képzésével kapcsolatban az országok képviselőit arra kértük, hogy mutassák be az oklevélszerzéshez vezető tanulmányi ösvényeiket.

*Az ösvény* a tanári szakképzettség megszerzéséhez vezető tanulmányi út, mely egy vagy több, egymásra épülő felsőfokú képzésből áll. A vizsgálat keretében a tanárrá válás különböző útjait külön ösvényként kértük feltüntetni, ezért nemcsak a 18 évesek számára nyújtott, érettségire épülő tanárképzési programok köre került vizsgálatra, hanem a diszciplináris oklevél birtokában, a későbbi karrier módosítás céljából végzett képzések is. 25 országból<sup>8</sup> összesen 196 tanárképzési ösvényről érkezett adat a vizsgálat során. Valamennyi ösvény tekintetében a nemzeti szakértők megadták az ösvény képzési szerkezetét, a teljes hosszát és a megszerzendő kreditek számát.

Az ösvényeket szerkeztük, vagyis a bennük levő képzések száma, szintje alapján klaszteranalízis segítségével csoportosítottuk. A 4. sz. táblázat tartalmazza *az ösvények képzési szerkezetét* klaszterenként és ISCED szintenként.

A 4. sz. táblázatból látszik, hogy a 25 ország 48 ösvényt kínál a tanítóknak, míg nagyságrenddel többet (73-t, illetve 75-t) a felső tagozatos és középiskolai tanárok számára, tehát az ösvények közötti választási lehetőség jóval tágabb az utóbbi két szinten tanítani szándékozók számára. A táblázatból kiolvasható az is, hogy ISCED szintenként három alapvető csoportba soroltuk az ösvényeket szerkeztük szerint.

4. táblázat: Az ösvények számossága ISCED szintenként és szerkezet szerint

Az ösvény során szerzett végzettség(ek)		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	Összesen:
<b>B</b>	B, B+Sz, F, nem FO	28	27	14	69
<b>B+M</b>	B+M, B+M+M/Sz	13	36	46	95
<b>M</b>	M, M+Sz, E, M+M/B	7	12	13	32
<b>Összesen:</b>		48	75	73	196

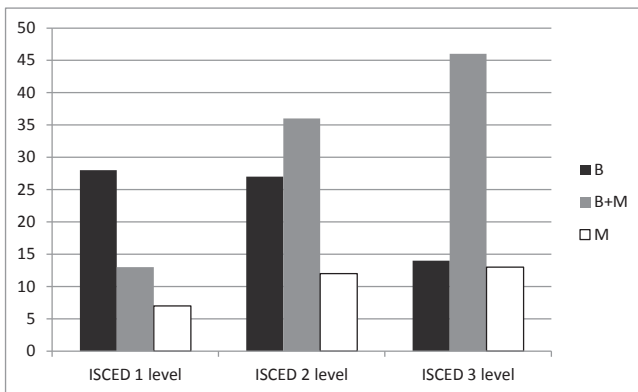
B: bachelor, M: mester, Sz: szakirányú továbbképzés, F: főiskolai oklevél, E: egyetemi oklevél, nem FO: középiskolára épülő, de nem felsőoktatási képzés

Az első, melynek hívószava a bachelor, vagyis az alapképzés (jele B). Ebbe a csoportba tartoznak a főiskolai, a nem felsőoktatási, az alapképzési, valamint az alapképzésre épülő szakirányú továbbképzési szinteket tartalmazó ösvények. A második klaszterbe (jele: B+M) az alapvetően kétciklusú, vagy konzekutív képzések kerültek, vagyis a bachelor plusz mester struktúrájuk, valamint az e két ciklust (az életpálya korrekció esetében) mesterképzéssel, vagy szakirányú továbbképzéssel kiegészítő ösvények. A harmadik csoport (jele: M) az osztatlan képzéseké, illetve az arra épülő ösvényeké. Ide tartoznak a vizsgálat idején még fennmaradt egyetemi képzések, az osztatlan mesterek, valamint az ezekre épülő mester-, alap-, vagy szakirányú továbbképzést magában foglaló ösvények.

<sup>8</sup> Albánia, Ausztria, Belgium(Fl), Belgium(Fr), Belgium(G), Bosznia és Hercegovina, Csehország, Dánia, Észtország, Finnország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettország, Luxemburg, Magyarország, Moldova, Montenegro, Németország, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc Svédország és Ukrajna.

Az adatokból kiderül, hogy a tanárképzési programok jellemző struktúrája Európában a kétciklusú, osztott képzés, vagyis az egymásra épülő, konsekutív szerkezet. Az összes ösvény több mint fele, 95 ösvény tartozik a kétciklusú csoportba, míg a bolognai első ciklusba az első csoport 69 képzéséből (a két nem felsőoktatási és három főiskolai képzést levonva) 64. E két domináns csoporthoz képest markánsan kevesebb, 32 osztatlan képzést magába foglaló ösvény van a vizsgált országokban. ISCED szintenként jól mutatja az eltérő szerkezetű képzések arányait a 3. ábra.

3. ábra: ISCED szintenként a tanárképzési ösvények száma szerkezet szerint



Elmondható tehát, hogy a tanítókat jellemzően az alapképzésben, a felső tagozatos és középiskolai tanárokat pedig az alapképzésre épülő mesterképzési struktúrában képzik az európai országok. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálatban szereplő országok 52 százalékára kepezi a felső tagozatos és a középiskolai tanárokat együtt, míg az országok 32 százalékában van olyan ösvény, mely a két tanár csoport számára közös, de van olyan is, mely különböző. Mindössze a vizsgált országok 16 százalékában vélik úgy, hogy a felső tagozatos és a középiskolai tanárok képzése annyira különböző, hogy nincs számukra közös ösvény.

**Az ösvények jellemzői:** a vizsgálat során a tanárképzési ösvényekről a szerkezeten kívül további adatokat is gyűjtöttünk. Az ösvény hossza és az összegyűjtendő kreditek száma valamennyi képzés esetén rendelkezésre állt, míg a képzés belső tartalmára vonatkozó adatok (pedagógiai és pszichológiai, szaktárgyi, szakmódszertani, iskolai gyakorlati, szakdolgozati és egyéb kreditek száma) közül jellemzően a gyakorlatra és a szaktárgyi ismeretekre fordított kreditek száma volt egyértelműen azonosítható. Az ösvény struktúrája alapján ISCED szintenként előállt klaszterekben vizsgáltuk az ösvények rendelkezésre álló jellemzőit.

Egy ország társadalmi, gazdasági helyzete erősen befolyásolhatja a tanárképzési tartalmakat, például egy fejlett EU-s tagállamra jellemző, hogy a tanárképzés régóta a felsőoktatásban zajlik, míg egyes EFT-hez most csatlakozó országok esetén ez egyáltalán nem evidens. Hogy

a társadalmi, gazdasági helyzetre tekintettel lehessen lenni az elemzés során, ezért két csoportra bontottuk az országokat, egyszerűsítve EU-s<sup>9</sup> és nem EU-s<sup>10</sup> országokra.

Az 5., 6. és 7. sz. táblázatok mutatják az egyes ISCED szinteken az ösvény klaszterek átlag értékeit. E táblázatokban az ösvény belső arányait a legegyszerűbben és legbiztosabban a szakos, – illetve tanítóképzés esetén a műveltségterületi – és nem szakos (műveltségterületi) kreditek szétválasztásával tudjuk bemutatni. A nem szakos kreditek a pedagógiai és pszichológiai, a szakmódszertani, az iskolai gyakorlati, a szakdolgozati, valamint az egyéb krediteket is magukban foglalják.

5. táblázat: A tanítóképzésre (ISCED 5szintre) irányuló ösvény klaszterek jellemzői

Struktúra	Ország csoportok	Ösvények száma	Átlaghossz (év)	Átlagértékek			
				Összes kredit	Gyakorlati komponens kreditjei	Nem műveltségterületi kr.	Műveltségterületi kr.
B	Ø EU	10	3,5	210	27	83	126
	EU	15	3,5	212	38	111	101
C	Ø EU	3	2,6	160	35	na.	na.
B+M	Ø EU	6	5,5	330	40	102	227
	EU	7	5	300	23	149	150
M	EU	7	5,2	317	18	119	198
Összen/Átlag		48	4,2	253	31	114	139

A tanítóképzésben csak a nem EU-s csoportban található főiskolai szintű képzés, mely a bolognai folyamat előrehaladásával várhatóan alapképzéssé (bachelor) alakul. Érdekes megjegyezni, hogy a nem EU-s alapképzések átlagos hossza közel egy évvel hosszabb, mint a főiskolai képzésé, ami arra enged következtetni, hogy valószínűleg a főiskolai képzések bolognai átalakítása együtt jár (ezen országokban) a képzés meghosszabbodásával.

A gyakorlati kreditek szemeszternyi (30 kredit körüli) átlagértékétől egyedül az EU-s osztatlan mesterképzési ösvények átlaga tér el markánsan, mely kimagaslóan alacsony.

A 5. sz. táblázat alapján elmondható, hogy míg a bachelor képzésekben és az EU-s B+M képzésekben a műveltségterületi és az összes egyéb terület kreditértéke hasonló, addig a nem EU-s B+M típusú képzéseknél, valamint az osztatlan mesterképzési ösvényeknél az egyensúlyt drasztikus különbség váltja fel. Ugyanis utóbbi esetekben a műveltségterületi kreditek összessége kétszer nagyobb, mint a maradék, pedagógiai munkára felkészítő krediteké. Vagyis jellemzően a képzés meghosszabbítása a műveltségterületi kreditek egyoldalú emelkedését eredményezi. (Egyetlen üdítő kivétel az EU-s B+M struktúrájú ösvényeké, mely esetben a magas összes kredit ellenére a pedagógiai felkészítésre és a műveltségterületi felkészítésre szánt kreditek nagyságrendje megegyezik.)

<sup>9</sup> Az "EU" csoportba tartozó országok: Ausztria, Belgium(FI), Belgium(Fr), Belgium(G), Csehország, Dánia, Észtország, Finnország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettorság, Luxemburg, Magyarország, Németország, Norvégia, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország.

<sup>10</sup> A "nem EU" csoportba tartozó országok: Albánia, Bosznia Hercegovina, Moldova, Montenegró, Örményország, Ukrajna.

Hasonló eredményeket kapunk a felső tagozatos tanárokat képző ösvények jellemzőiről, melyet az 6. sz. táblázat mutat be.

6. táblázat: Felső tagozatos (ISCED 2 szintű) tanárokat képző ösvények jellemzői

Struktúra	Ország csoport	Ösvények száma	Átlag hossz (év)	Átlagérték			
				Össz. kr.	Gyakorlati komponens	össz. nem szakos kr.	össz. szakos kr.
B	Ø EU	11	3,6	218	25	96	121
	EU	16	3,8	227	37	84	142
B+M	Ø EU	11	5,4	327	35	144	184
	EU	25	5	302	20	102	200
M	EU	12	5,8	348	17	110	238
Összes/Átlag		75	4,7	283	26	106	177

A tanítóképzéshez képest a felső tagozatos tanárok képzési ideje átlagosan egy fél évvel hosszabb. A megnövekedett képzési idővel nem nő arányosan a gyakorlatra fordított kreditek száma, mely a tanítóképzés átlagához képest öt kredittel csökken. A legalacsonyabb gyakorlatra fordított kreditmennyiség e szinten is az osztatlan mesterképzésen található.

A tanítóképzéshez képest megnövekedett képzési idő nem eredményezi a tanári felkészítésre<sup>11</sup> fordítható „összes nem szakos kredit” értékének a növekedését sem. Valamennyi képzési formában a tanítóképzéshez képest csökken a tanári felkészítésre fordítható keret és nő a szakos kreditek száma. Jellemző arány a képzési formától függetlenül, hogy a szakos kreditek értéke a nem szakos, tanári felkészítés biztosítását lehetővé tevő kreditek kétszerese.

A középiskolai tanárok képzése esetén szintén hasonló trendek mutatkoznak. (7. sz. táblázat)

7. táblázat: Középiskolai tanárokat (ISCED 3 szintű) képző ösvények jellemzői

Struktúra	Ország csoportja	Ösvények száma	Ösvény hossza (év)	Átlagérték			
				Össz. kr.	Gyakorlati komponens kr.	Összes nem szakos kr.	Összes szakos kr.
B	Ø EU	11	3,6	218	25	97	122
	EU	3	4,1	250	31	180	70
B+M	Ø EU	11	5,4	327	35	144	184
	EU	35	5,4	323	21	79	244
M	EU	13	6	360	30	69	291
Összes/Átlag		73	5,1	310	26	105	205

A középiskolai tanárok képzését végző ösvények átlagos képzési ideje 4 hónappal hosszabb, mint a felső tagozatos tanárokat képző ösvényeké. A képzési idő növekedése ez esetben sem

<sup>11</sup> A „tanári felkészítés” a tanárképzés egészén belül a szaktárgyi felkészítésen kívül maradó rész, mely elnevezés a tanári professzióra felkészítő pedagógiai, pszichológiai, módszertani és gyakorlati kreditek összességére utal, az adott képzési rész orientációját hangsúlyozza. E megfogalmazás úgy is értelmezhető, hogy a szaktárgyi felkészítés nem része a tanárképzésnek, de nem ez a szerző szándéka.



eredményezi sem a gyakorlatra, sem a tanári felkészítésre fordítható kreditek növekedését, hanem valamennyi esetben a szakos kreditek emelkedését szolgálja. Sőt, a középiskolai tanárok képzésében a tanári felkészítésre nagyságrendileg kevesebb kredit jut az osztatlan mester ösvények és az európai B+M típusú ösvények esetén, mint bármely tanárképzési ösvény klaszterben. Mindez különösen annak fényében fontos, hogy a középiskolákban való tanításhoz jellemzően mesterszintű végzettségi kritérium szükséges az európai országokban.

**Összefoglalva** elmondható, hogy a vizsgált európai országokban dominánssá vált a bolognai típusú képzési struktúra, az alapképzés, illetve a kétciklusú alap- és mesterképzés. A tanítóknak esetében az alapképzés, a tanárok esetében az osztott képzés a jellemző.

Jellemzően valamennyi tanár (tanító és tanár) képzése esetén 110 kredit marad a szakos (műveltségterületi) krediteken túl a tanári munkára való felkészítésre, melynek részét képezi egy jellemzően egy szemeszter hosszúságú (30 kredites) gyakorlat. Mindez azt jelenti, hogy jellemzően két szemeszter marad a tanári felkészítés feladatainak ellátására, melyben komoly kihívás a tanári kompetenciák komplex elsajátítása, különös tekintettel a készségek fejlesztésére és a nézetek alakítására, mely köztudottan időigényes. Mindebből az is következik, hogy a tanári felkészítés ott lehet valóban eredményes, ahol a képzés valamennyi területén az oktatók és tanárok pedagógiai szemlélete, értékei és véleménye a jó tanár mibenlétéről megegyezik, és a tanárképzők csoportja teamként működik együtt.

A vizsgált 25 európai országnak pusztán 16 százalékában válik szigorúan ketté az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés.

### **Konklúziók**

Az e fejezetben bemutatott vizsgálat meggyőző adatokat szolgáltat arra vonatkozóan, hogy kijelenthessük, a bolognai folyamat ma már nem választás kérdése, hanem európai, (sőt eurázsiai) valóság. Az Európán végigsöprő átalakítás a tanárképzés terén is dominánsan osztott képzési struktúrát eredményezett.

A bolognai reform mozgatórugója a tanárképzésben az országok álláspontja szerint elsősorban a szakmai megújítás igénye, másodsorban a tanári életpálya vonzónak tétele, harmadsorban a szakmódszertani felkészítés erősítése volt, csak tizedik helyen említették a vizsgált országok a szaktárgyi felkészítés elmélyítését. Ezzel szemben a tanárképzési rendszer adatok és az ösvények elemzése együttesen azt mutatják, hogy az egyre hosszabbodó képzések Európa szerte a szaktárgyi tudás elmélyítésére koncentrálnak, sokszor még a tanári felkészítés és a gyakorlat rovására is. E mellett az iskolarendszer magasabb szintjén való tanításhoz magasabb végzettségi követelmény kapcsolódik, mely valójában emelkedő szaktárgyi tudást és egyre csökkenő tanári felkészítést és a gyakorlatot biztosít.

A bolognai folyamathoz kapcsolódó tanárképzési reformok hullámokban zajlottak és zajlanak, de általános értelemben véve Európában a struktúra váltás nagy hulláma véget ért, jelenleg a finomhangolás, zajlik. Remélhetően a fenti ellentmondás feloldása irányában mutat, hogy a jelenlegi reformcélok között a legtöbb ország a tanárképzésen belül a tanári felkészítés erősítését jelezte.

Maga a kutatás megvalósítása tisztán mutatja, hogy az Európai Felsőoktatási Térségen belül a képzési rendszer immár átlátható, összevethető. Ez lehetőséget teremt további, elmélyültebb kutatások, valamint közös, multinacionális tanárképzési programok elindulására.

## II. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK NÉZETEI

### 1.) Változások a tanárképzés környezetében és szemléletében a rendszerváltás óta

#### A környezet változásai

A *felsőoktatás* változásait a rendszerváltás következményei és a bolognai folyamathoz való kapcsolódás befolyásolta leginkább. A rendszerváltás eredményeképpen a felsőoktatás magyarországi intézményrendszere és működése átalakult, a működés alapvető szabályait a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény, az első önálló felsőoktatásról szóló törvény fektette le. Az intézményrendszerben megjelentek a magán és az egyházi tulajdonban levő intézmények, és tulajdonosi formától függetlenül megvalósult az intézményi autonómia.

A felsőoktatás intézményrendszerében és hallgatói létszámában is jelentős expanzió zajlott le a rendszerváltást követően. Az intézményrendszer bővülését és szétaprózódását kívánta kezelni az állam a 2000. évi intézmény integrációs hullámmal, azonban ennek ellenére a képzőhelyek száma tendenciaszerűen nőtt. Az európai tömegesedő felsőoktatáshoz hasonlóan a hallgatói létszám 1995 és 2004 között megnégyszereződött.<sup>12</sup>

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény keretében valósította meg Magyarország a bolognai típusú több ciklusú képzési forma bevezetését. A szakterületek intenzív egyeztetésével kialakultak az új struktúra szerinti szakok alap- és mesterképzési tartalmai, melyeket a korábbi képesítési követelményeket felváltó képzési és kimeneti követelmények rögzítettek. Ezek alapján valamennyi intézmény valamennyi képzésének átalakítása és újra akkreditálása megtörtént. Mindez a törvény által is rögzítetten azzal a céllal történt, hogy lehetővé váljon a magyar felsőoktatás csatlakozása az Európai Felsőoktatási Térséghez.

Azonban a képzési tartalmakat Európában meghatározó kimeneti szemlélet Magyarországon a felsőoktatásban a bolognai folyamat részeként sem terjedt el. Ez irányba tett lépésnek tekinthető a képzési és kimeneti követelmények megfogalmazása, melyek bevezették a kimeneti szemlélet fogalmi alapjait az ismeretek, készségek és alkalmasságok körének meghatározásával.<sup>13</sup> Azonban a felsőoktatási képzések akkreditációja és finanszírozása bemeneti elvű maradt, így valódi motiváció a képzési tartalmak kimenet orientált újra gondolására hazánkban hiányzott.

A *közoktatás* változásaiból a legfontosabbak a felsőoktatás változásához hasonlóan az expanzió és az intézményrendszer differenciálódása. „A kilencvenes években a demográfiai csökkenés hatására erőteljes relatív expanzió zajlott le: az adott korosztályból középfokú oktatásba belépők aránya nagymértékben emelkedett, miközben a belépő létszám nem nőtt. Ez különösen látványosan jelzi az érettségit adó programok expanzióját és a szakmunkásképző programok beszűkülését.” (Halász, 2002, 98. o.) Tehát míg a felsőoktatásban abszolút expanzióról, valós létszámnövekedésről beszélünk, a közoktatásban

<sup>12</sup> A képzőhelyek száma tekintetében forrásként az Oktatási Hivatal nyilvántartásba vételi adatai, a hallgatói létszámok tekintetében pedig a felvételi adatbázis statisztikai adatai szolgáltak.

<sup>13</sup> Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. OM rendelet alapján.

a belépők és a tanulók összes számának növekedése nélkül az érettségit adó képzések aránya nőtt, ezzel lehetővé téve a felsőoktatási létszámnövekedést is.

A közoktatási intézményrendszer átalakulásában egyik jelentős elem a 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenése, melyekben tanulók aránya a gimnáziumban tanulók csoportján belül folyamatosan emelkedett (*Halász, 2002*). Az intézményrendszer differenciálódását jelzi továbbá a két tannyelvű intézmények, a nyelvi előkészítő évfolyamok, a reform pedagógiai elvek szerint működő intézmények megjelenése is.

A Nemzeti alaptanterv (Nat), – melynek első verziója 1990-ben látott napvilágot – az alpműveltségi tartalmakat kívánta meghatározni, és jogszabályként rögzíteni. Az alpműveltségi tartalmak központi meghatározásán túl megadta a közoktatási intézmények szabad választásának jogát a képzési módszereket, eszközöket, tananyagokat, követelményrendszert, vagyis a helyi tantervet illetően. Ez a szabályozás a korábbi központi előírásokhoz képest az iskolák és a tanárok szabadságát nagyban növelte amellett, hogy a diákok alpműveltségének tartalmi magját igyekezett országosan egységesen garantálni.

Bár a Nat-nak napjainkig számos verziója született az érintettek különböző szintű bevonásával és eltérő irányultsággal, alapvető elvárásként jelent meg az ezredforduló után a kompetencia orientáltság. A kompetencia alapú oktatás – az európai pedagógiai szemlélet átalakulásának megfelelően – egyrészt az ismeretek átadásán túl a képesség és készség fejlesztést tűzte ki célul, másrészt általánosabb értelemben a tanításról a tanulói tanulásra, a tanuló kompetencia fejlesztésére kívánta fektetni a pedagógiai munka hangsúlyát. (*Perjés, Vass, 2008; Szebenyi, 1994*)

2007-ben a Nat implementációs stratégiája elkészült, mely horizontális szempontként tartalmazta a közoktatási és tanárképzési folyamatok párhuzamosságának, egymásra épülésének fontosságát. „A kulcskompetenciák és a tanári kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. A Nemzeti alaptanterv integratív szemlélete erősödött, az interdiszciplináris tendenciák a pedagógusképzésben is megjelentek. A tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Ez a pedagógusképzés gyakorlatára is hatott” (*Vass, 2008*).

2012 februárjában jelent meg a Nat új tervezete, mely a közoktatásban a központi és a helyi tantervek korábbi egyensúlyát a központi tanterv irányába billenti ki. A Nat 2012. évi átalakításának a pedagógusképzéssel kapcsolatos hatásai a még a dolgozat leadásakor nem ismertek.

*A társadalom* generális átalakulása szintén új elvárásokat fogalmaz meg az iskolával és a pedagógusképzéssel szemben. A társadalmi értékrendben a rendszerváltást követően a tanulás és a tudás értéke látványosan háttérbe szorult a domináns értékkel a pénzzel, illetve az anyagi javak halmozásával szemben. Ezzel párhuzamosan a tanárok erkölcsi és anyagi megbecsülésének korábban elkezdődött csökkenésében változás nem állt be, az iskola presztízse, a jövőt biztosító szerepe tovább halványult.

A gazdasági és társadalmi viszonyok, valamint a társadalmi értékrend változásának következtében a családok helyzete, szerepe is megváltozott. A magas válási arányok miatt a csonka családok számának növekedése és az anyagi javak megteremtésére fordított figyelem

miatt a családok által együtt töltött idő, a kommunikáció mennyiségi és minőségi csökkenése figyelhető meg.

Mindemellett a nemzetközi tanulmányi-, munka- és vállalkozási lehetőségek köre szinte végtelenre tárult a globalizálódó világban. A technológia fejlődése a kommunikációt, az információ kezelést és áramlást, valamint a közművelődés és szórakoztatás formáit, eszközeit gyökeresen alakította át, a sebességet és gazdagságot megsokszorozva. (Friedman, 2006)

Mindez együtt azt eredményezi, hogy az iskolával szembeni társadalmi elvárások megváltoznak, a családok szerepvállalásának csökkenésével több feladat hárul az iskolára, míg annak vonzereje csökken az elérhető és mindent kitöltő médiával és internettel szemben. Az iskola, mint tudásforrás számára e versenyhelyzetben kihívás a tanulói motiváció megteremtése és megtartása, a tanulásra és teljesítményre ösztönzés. Az iskola szerepének változása megváltoztatja a tanárképzéssel szemben támasztott közoktatási elvárásokat is.

### A tanárképzési reformok hullámai és azok szemléleti irányai<sup>14</sup>

A *tanári képezítés követelményeiről* szóló 111/1997. korm. rendelethez köthető rendszerváltást követő első tanárképzési reform hullám, melynek megalkotását több éves szakmai egyeztetés előzte meg. A rendeleti szabályozás lényege és újszerűsége abban állt, hogy a korábban főiskolai és egyetemi szintű tanárképzésben eltérő, tanári felkészítést célzó tartalmakat a két képzési forma és az eltérő intézményi gyakorlatok között is egységesítette, valamint a közös tanári modul meghatározó elemeit rögzítette.

A szakmai egyeztetések eredménye valójában annak – a rendeletről is kitűnő – szemléletnek a kialakulása és általános elfogadása, amely szerint a tanári felkészítés nem tanulói korcsoport függő, hanem generális, ezért a szaktárgyi felkészítéstől eltérően nem indokolt az általános és középiskolai tanárok képzésének tartalmi, aránybéli és kimeneti megkülönböztetése.

A tanári képezítés követelményeinek egységességét leginkább a közoktatásnál leírt intézmény differenciálódás indokolta. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok rendszerével a közoktatás merve hármas osztata felbomlott és a különböző szinteken egyaránt képző iskolák számára racionális foglalkoztatási igényként merült fel a tanári felkészítés tanulói életkorhoz nem kötött, generális biztosítása.

A reform másik indoka mai szóhasználatlál élve a tanárképzés rendszer szintű minőségbiztosítása volt. A képezítési követelmények egységes meghatározása áltál a képzésbe kötelezően olyan minőségi felkészítést szolgáló, korábban csak egyes intézmények gyakorlatában megjelenő elemek kerültek, mint a gyakorlat szabályozása, a szigorlat, illetve a tanári képesítő vizsga bevezetése. Ezen túlmenően a képezés tartalmi elemeinek meghatározása és az elemek arányainak rögzítése szintén a tanárképezés minőségének biztosítását szolgálta.

---

<sup>14</sup> A tanárképezés e társadalmi környezetben bekövetkező átalakulását a jogszabályi változások sorrendjében, alapvetően Hunyady György Pedagógusképezés a magyar bolognai rendszerben c. dokumentum gyűjteménye, valamint Rádlí Katalinnal, az illetékes tárca pedagógusképezésért felelős főtanácsosával folytatott szakmai egyeztetések alapján mutatom be. A folyamatok megértése és feldolgozása során támaszkodtam Báthory Zoltán, Bollókné Panyik Ilona, Brezsnýánszky László, Hunyady György, Hunyady Györgyné, Kálmán Orsolya, Kelemen Elemér, Kimmel Magdolna, Falus Iván, M. Nádasí Mária, Rapos Nóra, Szivák Judit, Trencsényi László, Vastagh Zoltán e tárgyú cikkeire, előadásaira is.

Erre különösen azért volt szükség, mert a bölcsészettudományi és a természettudományi területeken a tanárképzés a rendszerváltáskor eltérő hagyományokkal rendelkezett. A bölcsészettudományi tanárképzés a diszciplináris képzéssel együtt, annak elválaszthatatlan részeként folyt a rendszerváltást követő ELTE bölcsészkar reformjáig, míg a természettudományi területen nagy hagyományai vannak a tanári és a kutatói irányultságú hallgatók és tanulmányi útjaik elválasztásának. A rendelet e két eltérő tanárképzési szisztémát kívánta közelíteni.

A rendelet keretében a tanítási gyakorlat kettős rendszere került kialakításra, melyből az egyik a vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat, a másik az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat. Míg a rendelet szerint előbbi gyakorló iskolában, utóbbit a gyakorló iskolákon kívüli közoktatási intézményben kellett megtartani. A szabályozás ellenére a gyakorlatok rendszerében jellemzően a csoportos és az egyéni gyakorlat is a gyakorló iskolákban történt, kivéve, ha ezt a gyakorló iskolai kapacitás nem engedte meg.

*A tanárképzés bolognai reformja* a 111/1997. korm. rendelet által megkezdett reform irányát vitte tovább, annak szemléletét terjesztette ki. Az előző reformhoz hasonlóan, a bolognai rendszerhez illeszkedő tanárképzési struktúra kialakítását és megvalósítását szintén egy hosszú, 2003 és 2010 között folyó, intenzív szakmai egyeztetés kísérte. A szakmai vita alapvetően a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának keretében, illetve a reformot kísérő szakmai fórumokon zajlott. A vitára alapvető hatást gyakorolt az ELTE által kifejlesztett tanárképzési modell, az „ELTE modell” (H. Nagy, 2009).

A reform eredményeként létrejövő új képzési forma legfőbb jellemzője, hogy egy tanári szak létesült, tehát a 1997. évi képesítési követelmények egységesítő jellege a tanulói korcsoporton túl a képzési szintek, és a szaktárgyi felkészítés irányultsága terén is megvalósult. Az egy tanári szak, melyen a diszciplináris ismereteknek megfelelő tanári szakképzettség szerezhető egyértelműen fejezi ki azt a szemléletet, hogy a tanári szakma a felkészítés hívo szava és lényege, nem pedig a diszciplína szerinti szakképzettség.

A tanári szak a bolognai ciklusok közül mesterszintre került. Ez részben annak érdekében történt, hogy a jelentkezőnek legyen ideje a tanári pálya választását mérlegelni, legyen lehetősége az alapképzés keretében biztosítandó 10 kreditese pedagógiai és pszichológiai alapo zás keretében megismerkedni a tanári pályával, illetve tapasztalatot szerezni a saját tanári pályára való alkalmasságáról. Másrészt a mesterképzési forma, a tanár szak egységességével egy szelekciót is biztosít a jelentkezők között. A mesterképzési belépéskor a jelentkező a diszciplináris képzések és a tanári mesterképzés között választásra kényszerül, ennek köszönhetően a tanári mesterképzést választók szakmai motivációja a rendszerből következően biztosított. Harmadrészt a mesterképzés színvonala és követelményrendszere a tanárképzés számára a társadalmi szerepéhez méltó presztízst biztosít.

A tanári mesterszaknak kompromisszumok árán, de sikerült megőrizni a közoktatás által megkívánt és értékelt kétszakos hagyományokat. A szaktárgyi felkészítésre fordítandó kreditek arányainak kialakításakor az alapképzésben megvalósuló alapvetően egy szakos diszciplináris felkészítés adottsága miatt a két szakképzettségre eltérő kreditmennyiség jutott. Az alapképzésben a választott szakból elsajátított legalább 110 kredit mellé egy második szak

ismereteiből 50 kreditet – valamint 10 kredit értékben pedagógiai és pszichológiai alapoó stúdiumokat – kell elvégezni ahhoz, hogy a kétszakos tanári mesterszakra a hallgató a jelentkezését benyújthassa. A tanári mesterképzésben erre épül a két szakképzettség tekintetében összesen 80 kredites tanulmányi keret, melyből az első szakképzettségre legalább 30, a másodikra legfeljebb 50 kredit jut. Az alapképzetési szakképzettség tekintetében így számszerűsíthetően (110+40 vagy 30) legalább 140 legfeljebb 150, a második szakképzettség tekintetében (50+40 vagy 50) legalább 90, legfeljebb 100 kredit szerezhető.

A kialakult modellben a szakmódszertani ismereteket a mesterképzés két diszciplináris moduljára jutó 80 kredit keretében kell biztosítani szakképzettségenként legalább 7-7 kredit erejéig, míg a pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati felkészítésre az alapképzetés során 10 kredites alapoó modulon túl, mesterszinten az egyes szaktárgyi felkészítésekkel azonos súlyú, 40 kredites modulban nyílik lehetőség.

A korábbi főiskolai és egyetemi képzéshez képest fontos előrelépés volt a tanári mesterszakon a szakképzettségek teljesen szabad párosítása. Míg korábban kötött szakpárokban zajlott a képzés, addig a mester szintű tanárképzésben első és második szakképzettségek rendkívüli változatossága közül kevés kötöttséggel lehet választani. A szakképzettségek összepárosításban egyetlen szabály, hogy a közismereti tanári szakképzettségek, – melyek első tanári szakképzettségek, – lehetnek második szakképzettségek, azonban vannak kizárólag második szakképzettségek, melyek csak közismereti első szakképzettség mellé vehetők fel. E szakképzettségek közé tartoznak a közoktatásban kisebb szerephez jutó diszciplináris tartalmak tanári szakképzettségei (mint például a magyar mint idegen nyelv tanára, a nyelv- és beszédfejlesztő tanár, vagy a háztartásgazdálkodás-tanár), valamint a diszciplináris előképzettség nélkül is felvehető, különböző iskolai, pedagógiai feladatokra és nem szaktárgy oktatására felkészítő szakképzettségek (mint például a multikulturális nevelés tanára, a kollégiumi nevelőtanár, vagy a tehetségfejlesztő tanár).

A bolognai reform keretében kialakult tanári mesterszak lényeges újítása a képzés végén, valamennyi képzési modul teljesítése után végzendő fél éves (30 kredites) összefüggő iskolai gyakorlat bevezetése volt. E gyakorlat a 111/1997. korm. rendeletben rögzített csoportos és egyéni tanítási gyakorlat mesterképzésben történő megőrzése mellett, egy harmadik típusú gyakorlati formát alakított ki. Mivel a képesítési követelményekben korábban meghatározott két gyakorlatot rendszerint a gyakorló iskolákban végezték a hallgatók, így a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményei ezt így is rögzítették, ellenben a fél éves összefüggő iskolai gyakorlat esetén a jogalkotói szándék a tanárjelöltek reguláris iskolákba való gyakorlatának biztosítása volt.

Míg az első két gyakorlat célja az, hogy a tanárjelölt hallgató a szaktárgy tanítására felkészüljön, addig a fél éves gyakorlat a tanár komplex feladatrendszerével való megismerkedésre irányul. Ezért a fél éves gyakorlat során a hallgatónak nem csak óratartási, hanem nem szakos óra látogatási, tantestület tevékenységében való részvételi, szülővel való kapcsolattartási, tehetséggondozási, vagy felzárkóztatási és extrakurrikuláris programokon szervezési és lebonyolítási feladatokat is kell végeznie.

Mindez nyilvánvalóan terepe a pedagógiai készségek elsajátításának és a nézetrendszerek formálásának. Ezért az összefüggő szakmai gyakorlatot – a képzési és kimeneti

követelmények szerint – a képzőhely részéről egy kísérő szemináriummal kell támogatni, mely lehetőséget biztosít a tapasztalatok feldolgozására, a reflektív gyakorlat erősítésére és a felmerülő nehézségek megoldásának támogatására.

A tanári mesterképzés másik nívója a képzés záró értékelésében a portfólió kötelező bevezetése. A képzési és kimeneti követelmény meghatározása szerint a gyakorlat során a hallgató a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti – a tanulók megismerése terén végzett munkáját, a tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló – portfóliót, amely a szakdolgozat részét és a tanári képesítő vizsga tárgyát képezi. A portfólió szerepének fontosságát mi sem jelzi jobban, mint az, hogy a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelménye a szakdolgozat két része között első helyen a portfóliót említi.

A bolognai reform megvalósulásaként megszületett tanári mesterszak szemléletében az európai trendeknek megfelel, azokkal harmonizál. Megmutatkozik ez abban, hogy a képzési és kimeneti követelmények a képzés célját kilenc kompetencia formájában rögzítik. Ezek alkalmasság

- a tanulói személyiség fejlesztésére,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére,
- a pedagógiai folyamat tervezésére,
- a szaktárgyi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére,
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére,
- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- szakmai együttműködésre és kommunikációra, valamint
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

A kompetencia rendszerben való célmegfogalmazás a felsőoktatási képzési és kimeneti követelmények között egyedülálló és úttörő, illetve az is, hogy a tanári mesterszakra folyó képzés során a kompetenciák elsajátítására az intézmények valóban törekednek.

A tartalmak kompetencia fejlesztésnek való alárendelése, az ehhez egyes intézményekben kapcsolódó egyéni fejlesztési terv szerinti előre haladás, illetve a portfólió, mint tanulást támogató, formatív értékelési eszköz megfelel mind a bolognai folyamat tanulási eredmény orientált tartalom szervezési elvének, mind az egyénre szabott fejlődést támogató pedagógiai szemléletnek és értékelési irányoknak. Ilyen értelemben a hazai felsőoktatásban a tanári mesterszak, illetve annak pedagógiai és pszichológiai modulja az a képzés, mely leginkább valóra váltotta az európai felsőoktatási elveket, szemléletet.

A tartalmi elemek terén szintén elmondható, hogy nincs még egy szak a hazai képzési palettán, melynek a gyakorlata ilyen részletesen és gondosan kialakított rendeleti szinten, és csak igen kevés képzés van, melyben a pályára lépéshez szükséges készségek és nézetek, attitűdök elsajátítására ennyi lehetőség nyílik: több körös gyakorlat rendszere, vezető tanár, mentor és célzott szemináriumok támogatása, portfólió és önelemzés eszközrendszere. Mindez egyértelműen megfelel az ismeret helyett készség és tudás elsajátítását, valamint a



tanár és a tanítás helyett a hallgatót (tanulót) és a fejlődést központba helyező európai pedagógiai szemléletrendszernek.

A progresszív felsőoktatási szemlélet mellett az uralkodó európai tanárképzéssel kapcsolatos szemléletnek is megfelel az, hogy a kompetenciák szintjén kiemelésre került a saját szakmai fejlődésért vállalt felelősség. Szintén az európai szemlélettel harmonizál a képzési és kimeneti követelményekben a szakmai szerepek terén annak rögzítése, hogy a tanári mesterszakon végzettek megfelelő önismerettel rendelkeznek, képesek saját tevékenységükkel kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre. Vagyis az európai kontinuum két pillére a reflektivitás és a szakmai fejlődésért vállalt felelősség és elkötelezettség a hazai modell szemléletében markánsan jelenik meg.

Elmondható tehát összességében, hogy a tanári mesterszak modelljének kialakítása mind a bolognai struktúra, mind az ahhoz kapcsolódó felsőoktatási, és kurrens európai pedagógiai szemléletrendszernek megfelelően történt.

A tanári mesterszak szabályozására 2006-ban az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. OM rendelet 4. számú mellékletében került sor, bevezetésére pedig a bolognai rendszerben először alapképzést végző évfolyam oklevélszerzését követően, 2009 őszén. Az összesen két és fél éves, 150 kredites tanári mesterszakon oklevelet szerző első hallgatók ezért 2012 februárjában, e dolgozat írásával egy időben végeznek.

Ugyan a képzés hatékonyságáról és eredményességéről meggyőződni idő hiányában lehetőség nem volt, mégis a reformot és annak megvalósítását viták övezték. A viták során a reform ellen leggyakrabban felhozott „vádak” a két tanári szakképzettség kreditvolumene közötti jelentős eltérés, a szaktárgyi ismeretekre fordított kreditek elégtelensége, a jelentkezők alacsony száma, a túl komplikált és átláthatatlan szabályozás, a gyakorlati félév miatti tanévhez nem igazodó oklevél szerzési időpont, valamint az egy tanári szak és annak pedagógiai és pszichológiai irányultsága voltak.

E vádakra az oklevelet szerzők pályakövetésével lehetne érdemben válaszolni, vagyis a 2012 februárjában végző első évfolyam elhelyezkedésének és „beválásának vizsgálatával, valamint az Európában kialakult tanárképzési formák hazai képzéssel való összevetésével.

*A tanári mesterszak európai trendekhez hasonlítása*, jellemzőinek az európai átlagokkal való összevetése a bolognai átalakulás után újra éledt vitában releváns információkkal szolgálhat. A diszciplináris alapképzésre épülő tanári mesterszak és az I. fejezetben bemutatott kutatásból az osztott képzési formához és a középiskolai tanárképzéshez tartozó európai képzési ösvény klaszter átlagértékeinek összevetését a 8. sz. táblázat tartalmazza.

**8. táblázat: A diszciplináris alapképzésre épülő tanári mesterszak és az európai középiskolai tanárok képzésére vonatkozó ösvény klaszter jellemzőinek összevetése**

	Ösvények száma	Domináns szerkezet	Hossz átlaga (év)	Összes kredit	Összes szakos kredit	Összes nem szakos kredit	Gyakorlati kredit
ISCED 3 európai átlag	73	B+M	5,1	310	205	105	26
Tanári mesterszak	1	B+M	5,5	330	236	94	30

A magyarországi tanári mesterszokról a fenti összevetés alapján elmondható, hogy az európai középiskolai tanári pályára felkészítő ösvények átlagánál is igényesebb a szakterületi felkészítés tekintetében, pedig nemcsak középiskolai, hanem felső tagozatos általános iskolai tanárokat is képez. Ilyen értelemben az európai átlag feletti hosszúság a szaktárgyi ismeretekre „fordítódik”, valamint az iskolai gyakorlat EU-s átlagot enyhén meghaladó mértékére. A magyarországi bolognai tanárképzés egyetlen szempontból marad el az európai átlagtól, a tanári felkészítésre fordítható, szaktárgyon kívüli pedagógia és pszichológiai, módszertani és egyéb kreditek terén. A fenti adatok nem látszanak igazolni a szaktárgyi kreditek volumenének elégtelenségét, vagy az ezzel együtt megjelenő pedagógiai és pszichológiai túlsúly vádját.

Összességében tehát elmondható, hogy az európai uniós életpálya kontinuum szemléletében megjelenő elvárásoknak a tanárképzési szakasz hazánkban alapvetően megfelel. *Magyarországon a kontinuum* második szakasza, a bevezető támogatási szakasz azonban egyelőre kialakulatlan, a léte kérdéses.

2007. szeptember 1-től került bevezetésre<sup>15</sup> a közoktatásban dolgozó tanárok esetében a gyakornok státusz. A szabályozás értelmében az állami fenntartású közoktatási intézményekben pályakezdő tanár határozatlan idejű kinevezése esetén az első három évben csak gyakornoki státuszban alkalmazható. A gyakornoki időszak végén a közoktatási intézmény gyakornoki szabályzatában meghatározott szakmai követelmények alapján a munkáltató „megfelelt”, illetve „nem megfelelt” minősítéssel értékeli a gyakornokot. Előbbi esetben a gyakornok határozatlan idejű közalkalmazottá válik, míg utóbbi esetben jogviszonya megszűnik. A gyakornokkal szemben támasztott szakmai követelmények két részből állnak: az általános és a munkakörhöz kapcsolódó követelményekből. A gyakornok számára a törvény egy szakmai segítő támogatását biztosítja, akinek feladata a gyakornok tevékenységének figyelemmel kísérése, a gyakornoki követelmények teljesítésének segítése, a gyakornok félévenkénti értékelése. A szabályozás szerint a szakmai segítő tevékenységéért kereset-kiegészítést kap, a gyakornokok számára pedig az óraterhelés felső határa a heti kötelező óraszámban került meghatározásra.

A fenti szabályozás egy reményteli első lépésnek tekinthető a bevezető támogatási rendszer felé, azonban jelen formájában inkább a közoktatási intézmény vezetője számára nyújt lehetőséget arra, hogy a nem megfelelően teljesítő pályakezdőt munkaügyi szempontból egyszerűen meg tudjon válni, mint hogy a pályakezdő tanár számára nyújtson támogatást. A jelen szabályozási támogatási rendszernek több szempont miatt sem tekinthető. Egyrészt azért nem, mert a gyakornok státusz nem vonatkozik az európai elvárásban megfogalmazottak szerint valamennyi tanárra, hanem pusztán a határozatlan időre kinevezendő közalkalmazotti tanárookra, másrészt azért sem, mert a rendeletből épp a gyakornokok számára nyújtandó támogatási rendszer meghatározása, feltételeinek biztosítása hiányzik. Ugyan a szakmai segítő személye megjelenik a szabályozásban, de személye, végzettségi követelményei nem definiáltak, feladatait célok, képzés és minőségbiztosítás kényszere nélkül végzi. A szabályozás további rendszer szintű problémája, hogy nem épül szervesen a tanárképzési

<sup>15</sup> A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. tv. módosítása, valamint a 138/1992. korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben 4.A §-a alapján.

tartalmakra, és nem célozza a folyamatos szakmai fejlődésre való felkészítést, vagyis stratégiai célját sem tudja betölteni.

Mindezt, amennyiben a kontinuum kialakításának igénye például a tanári életpálya rendszer keretében Magyarországon felmerül, a meglévő támogatási formának az európai normák szerinti bevezető támogatási rendszerré szervezése továbbra is feladatként jelenik meg.

A folyamatos szakmai fejlődés szakasza Magyarországon a pedagógus továbbképzés fogalmi körébe esik. E fogalom azonban elnevezésében sem tükrözi azt az európai uniós szemléletet, mely szerint a tanár, a saját fejlődésének felelőse és előmozdítója. A hazai tanár továbbképzési fogalomban a tanár aktív alany helyett a továbbképzés tárgya.

Egyértelmű ma már, hogy a pedagógus továbbképzés terén a 1997-es továbbképzési reform<sup>16</sup>, mely bevezette a hét évenkénti 120 órás továbbképzési kötelezettséget, az intézményenként öt évre elkészítendő továbbképzési tervet, melyhez az iskola részére célzott normatívát rendelt előremutató és rendszerszerű ösztönzőt nyújtott a pedagógusoknak a továbbképzéseken való részvételhez. Azonban a folyamatos szakmai fejlődés szemlélet megvalósulását az mozdítaná elő, ha a továbbképzés meglévő rendszerében a képzéseken való részvétel bemeneti jellegű szempontja helyett a megszerzett tudás használatba vételét, a pedagógiai, szaktárgyi tudás fejlődését támogatnák és ösztönöznék rendszer elemek. Mindehhez alapvető átalakításokra van szükség.

A kontinuum szakaszai közötti koherencia sem biztosított jelenleg. A tanárképzésre, a közoktatásra, ezekben a foglalkoztatás szabályozására, a képzések akkreditációjára és minőség biztosítására, az alrendszerek nyomon követésére mind külön-külön jogszabályok és szabályozó elvek húzódnak, a tanárpolitikában nincs jelenleg meg a szakaszokon átvívelő közös szemléleti alap.

*A 2011. december 23-án elfogadott nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény* a tanárképzés bolognai rendszerének átalakítását irányozza elő a pedagógusképzést leíró 102. §-ban. A törvény szövege szerint a pedagógusképzésben a csecsemő- és kisgyermek nevelő, az óvopedagógus, a tanító, a konduktor és a gyógypedagógus képzéseken kívül általános iskolai tanár és középiskolai tanár képzések lesznek. A szabályozás szerint az általános iskolai tanárképzés osztatlan képzésben szervezhető, a képzés időtartama nyolc félév, amelyet követően – hallgatói jogviszony keretében – két félév iskolai gyakorlatot kell teljesíteni; az általános iskolai tanárképzés során mesterfokozat szerezhető. A középiskolai tanárképzés pedig a törvény e paragrafusa szerint osztatlan képzésben – a Kormány által meghatározott esetben osztott képzésként – szervezhető, a képzés időtartama tíz félév, amelyet követően – hallgatói jogviszonyban – két félév iskolai gyakorlatot kell teljesíteni, a középiskolai tanárképzés során szintén mesterfokozat szerezhető.

A törvény rögzíti továbbá, hogy a Kormány határozza meg a pedagógusképzésben az alap- és mesterképzés, valamint az osztatlan képzés szakjait és szakirányait, választható egyenrangú

---

<sup>16</sup> A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet

szakpárjait és szakirányait, továbbá a mesterképzés szakosodási rendszerének általános szabályait. A miniszter rendeletben határozza meg az egyes tanári szakok képzési és kimeneti követelményeit.

Mindez alapvetően rajzolja át a tanárképzés szerkezeti viszonyait. A dolgozat írásának idejében azonban a részletszabályok, melyek az új tanárképzési rendszer tartalmi elemeit, összefüggéseit, elveit és kimeneti tartalmait meghatároznák még nem állnak rendelkezésre, ezért az átalakítás és a mögötte húzódó szemléletrendszer érdemi bemutatására nem nyílik lehetőség. Hasonlóképpen a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény keretében meghatározásra kerültek a kialakítandó tanári életpálya és továbbképzési rendszer keretei, azonban ezek részletszabályai is kidolgozás alatt vannak.

## 2.) Szervezeti kommunikáció a tanárképzésben c. vizsgálat bemutatása<sup>17</sup>

2011 tavaszán vette kezdetét az a hazai tanárképző intézményekben végzett kutatás, mely a tanári mesterszakkal és a bolognai reformmal kapcsolatos nézeteket, valamint a tanárképzők interszponális kapcsolatrendszerét vizsgálta. A kutatás célja kettős volt, egyik a tanárképzéssel kapcsolatosan a korábbi évek szakmai vitáiban kibomló eltérő nézetek elfogadottságának, támogatottságának, egymáshoz való kapcsolódásának megismerése, valamint annak a feltárása, hogy e nézetek, nézetrendszerek kötődnek-e szervezeti, szakterületi vonásokhoz, szerephez.

A tanári mesterképzés, – mint a legtöbb szakképzettséget eredményező és legösszetettebb struktúrájú hazai felsőoktatási képzés – megvalósításának előfeltétele, valamint hatékonyságának és hatásosságának meghatározója a különböző szakterületek koordinált együttműködése. Ezen előfeltevés alapján a kutatás másik célja az volt, hogy megismerjük, megvalósító szervezetekben a tanárképzők együttműködésének személyközi hálózatait, ezáltal világítsuk meg a tanárképző intézményekben a szervezeti kommunikáció főbb jellemzőit.

Vagyis e kutatás az európai összehasonlítás irányultságától eltérően, a szerkezeti és tartalmi kérdéseinek vizsgálata helyett a magyarországi tanárképzés főszereplőinek, a tanárképzőknek és főbb intézményeiknek jellemzőit tárja fel. Mivel a személyközi kapcsolatok, de különösen a nézetek köztudottan lassan változó, külső hatásra különösen nehezen változtatható sajátosságok, ezért e kutatás célja megfogalmazható úgy is, mint a tanárképzés aktuális szerkezeti és tartalmi sajátosságaitól független szociálpszichológiai adottságainak vizsgálata.

A kutatás vázát egy kérdőíves, strukturált lekérdezés képezte, mely a fenti céloknak megfelelő témakörökben tartalmazott nyílt és zárt végű, több változós és skálás kérdéseket. A kérdőíveket az érintett intézmények rektorainak előzetes jóváhagyását követően biztosok kérdezték le a mintán. A lekérdezésnek ez a módja azon túl, hogy fizikailag kivihetővé tette a minta növelését, hozzájárult ahhoz is, hogy a válaszadók elfogulatlanul és őszintén nyilvánítsanak véleményt.<sup>18</sup> A kérdőíves vizsgálaton túl valamennyi intézmény legalább egy vezetőjével tematikus kvalitatív interjú készült az intézményben folyó tanárképzés szervezeti, szabályozási kontextusának megismerésére.

A céloknak megfelelően, a kutatás során vizsgált egyik terület a tanárképzők nézetrendszerének feltérképezése volt. Az attitűdmérés alapját egy strukturált állítás sort tartalmazó skálás mérőeszköz képezte, amelyet váltakozó módon nyílt és zárt kérdések egészítettek ki a tanárképzés jelenlegi működésének megítéléséről, a közoktatás legfontosabb kihívásairól, a jó tanár fogalmának személyes értelmezéséről, a tanárjelölt hallgatók megítéléséről, a pedagógiai szemléletről, a tanárképzési nemzetközi modelljeinek megítéléséről, a tanárképzés bolognai reformjának célrendszeréről, azzal való egyetértésről, a

<sup>17</sup> A kutatás során segítségemre volt Dr. Halász Gábor témavezetőm, szakmai és módszertani kérdésekben Dr. Hunyady György professzor, Dr. Münnich Ákos professzor, továbbá Dr. Pörzse Katalin, Dr. Máth János, dr. Rádli Katalin, Salát Magdolna, Szilveszter Andrea és Pósch Krisztián.

<sup>18</sup> A dolgozat szerzője az Oktatási Hivatal főosztályvezetője, mely helyzetben egy oktatáspolitikai reformmal kapcsolatos nézetrendszerre vonatkozó személyes lekérdezés etikai aggályokat vethetett volna fel.

jövőre vonatkozó elképzelésekről és a tanárképzés ügyében való személyes aktivitási hajlandóságról.

A szervezeten belüli interperszonális kapcsolatok megismerésére szolgáló kérdéssor volt a kérdőív másik pillére. E kérdéssor a válaszadók tanárképzéssel összefüggő személyközi kapcsolatait gyűjtötte össze, valamint azoknak legfőbb jellemzőit, a kapcsolattartás (ki keres kit), és az információáramlás irányát (ki ad információt kinek), a kapcsolatok fontosságát, kellemességét és vitákkal terheltségét.

A vizsgálat elméleti alapjainak és elemzési szempontjainak bemutatását a nézetekkel kapcsolatos eredmények ismertetése után, a személyközi kapcsolatrendszerre vonatkozó eredmények bemutatása előtt részletezzük.

*A minta* kiválasztásakor a tanárképzők populációjának főbb jellemzőiből indultunk ki a reprezentativitás érdekében. A tanárképzők alapvetően intézményhez kapcsolódnak, az intézményen belül valamilyen tudományterülethez és a tanárképzés szempontjából eltérő funkciókat töltenek be. A lehetőségek alapján keretként meghatározott nagyságrendileg 150 fős minta összetételét e három dimenzió mentén határoztuk meg, az alábbi módon.

Az Oktatási Hivatal vezette nyilvántartás szerint ma Magyarországon 36 felsőoktatási intézményben folyik tanárképzés. Ebből 12 egyházi fenntartású, melyből sok kifejezetten kis méretű és a hitéleti tanárképzésre összpontosít, illetve 5 magán intézmény. A hitéleti tanárképzés, valamint az egyházi és magán fenntartású képzőhelyek speciális, szervezeti kultúrában is megjelenő vonatkozásai miatt a mintavétel során csak az állami fenntartású intézményekre szorítkoztunk. A pénzügyi, időbeli és szervezési korlátok figyelembe vétele mellett az állami fenntartású képzőhelyek kiválasztásakor azonban a lehető legnagyobb teljességre törekedtünk, így valamennyi jelentős képzőhely a mintába került. A tíz elemből álló minta intézményei: a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME), a Debreceni Egyetem (DE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), az Eszterházy Károly Főiskola (EKF), a Miskolci Egyetem (ME), a Nyíregyházi Főiskola (NYF), a Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME), a Pannon Egyetem (PE), a Pécsi Tudományegyetem (PTE), valamint a Szegedi Tudományegyetem (SZTE). A felvételi adatok szerint ez az intézményi kör képi a tanári mesterképzésre felvételt nyert hallgatók 78-86%-át, vagyis a jövőbeli tanárok négyötödét.

9. táblázat: A tanári mesterszakra felvettek évenkénti adatai összesen és a mintában szereplő 10 intézményben<sup>19</sup>

Év	felvettek	tanár szakra felvettek	10 intézmény által felvettek	10 intézmény része %-ban
2009	109 336	3 924	3 370	86%
2010	114 068	4 473	3 693	83%
2011	115 183	5 219	4 051	78%

Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis

<sup>19</sup> A tanári mesterszakra felvételt nyertek táblázatban szereplő adatai nemcsak a tanárképzésbe először belépők számát tartalmazzák, hanem a már tanári pályán lévőkhöz újabb tanári szakképzettség megszerzése, vagy a végzettségi szint emelése céljából belépők létszámát is. Fontos körülmény, hogy a 2009-2011 években a már tanári pályán levők aránya meghaladta az új belépőket.

A kiválasztás második dimenziója a tanárképzésben betöltött funkció volt. Funkció szerint jól különíthető

- az intézményi koordinációt végzők csoportja, ide tartoznak a tanári mesterszak felelősei, rektorok, dékánok és az oktatásszervezést végző munkatársak,
- a modulfelelősök csoportja, akik egy tanári, vagy szakképzettségi modul tartalmi kérdéseit felelősek,
- az oktatók csoportja, akik diszciplináris, vagy pedagógiai és pszichológiai ismereteket közvetítenek,
- a szakmódszertanosok csoportja, akik tudományterülettől függetlenül a didaktikai képzést biztosítják, valamint
- a közoktatási vezető- és mentor tanárok, akik a gyakorlat különböző formáiban segítik a hallgatók fejlődését.

A felsőoktatásban oktatói funkciót betöltő tanárképzők mindennapi tevékenységét, kapcsolatrendszerét és nézetrendszerét erősen befolyásolhatja a szakterületi hovatartozás, ezért e harmadik dimenzió szerint az alábbi csoportokat képeztük:

- bölcsészettudományi terület,
- természettudományi terület,
- pedagógiai és pszichológiai terület,

valamint a minta teljességének lefedése érdekében a nem felsőoktatási oktatói csoportokat megtartottuk a másik dimenzióval azonos tartalommal:

- koordinációs terület, valamint
- közoktatási terület.

Az intézményen belül az alanyok kiválasztásában arra törekedtünk, hogy a tanárképzők területi és funkció szerinti csoportjai mind képviseletet nyerjenek és a lehetőségek szerint az arányok kiegyensúlyozottak legyenek. A konkrét alanyokra az intézmények tanárképzésért felelős vezetői tettek javaslatot. Az intézmények által a terület és funkció szerint megadott alanyokat a biztosok elérhetőség szerint lekérdezték. Vagyis nem valószínűségi mintavételi eljárásban a lehetőségekhez mérten kvótás mintavétel történt.

A lekérdezések eredményeként a mintába került alanyok, vagyis a vizsgált tanárképzők intézményi, területi és funkció szerinti bontását a 10. számú táblázat tartalmazza.

10. táblázat: Az alanyok intézményi, területi és funkció szerinti megoszlása

intézmény	Összesen:	Terület					Funkció				
		koord.	termtud.	bölcsész	ped-pszich.	közokt.	oktató	szakmod.	modulf.	koord.	tanár
ELTE	20	3	4	6	5	2	6	1	8	3	2
SZTE	12	2	2	2	4	2	2	2	4	2	2
DE	13	2	2	4	3	2	5	1	3	2	2
PTE	17	2	3	7	2	3	5	2	5	2	3
ME	14	2	3	4	3	2	6	1	3	2	2
BME	9	1	2	2	4	0	4	1	3	1	0
EKF	19	4	4	7	2	2	4	4	5	4	2
NYF	15	5	4	1	3	2	1	2	5	5	2
NYME	14	2	3	3	4	2	6	2	2	2	2
PE	12	2	3	4	3	0	6	0	4	2	0
Összesen:	145	25	30	40	33	17	45	16	42	25	17

A beérkezett kérdőíveket statisztikai módszerekkel elemeztük. Az attitűdmérő eszközre érkezett válaszokon főkomponens analízist végeztünk és így nézetnyalábokat alakítottunk ki, melyek intézményi, területi és funkció szerinti csoportokban való jelentkezési arányait vizsgáltuk. Az interperszonális kapcsolatokról nyert adatokat a társas kapcsolati hálózatelemzés (social network analysis) módszerével ábrázoltuk és elemeztük, valamint a nézetrendszer és a kapcsolati hálózatban betöltött hely együttjárásait variancia analízissel vizsgáltuk.



### 3.) A hazai tanárképzők nézetrendszerének átfogó bemutatása

A tanárképzők vizsgálata során az attitűdmérő eszközön és a társas kapcsolatok vizsgálatán kívül, egyéb kiegészítő témákban nyílt és zárt formában kérdéseket tettünk fel. Ezek alapvetően három témakör köré gyűjthetők, (1) a közoktatással és a tanári pályával kapcsolatos vélemények, a (2) tanárképzés megvalósulásával, és a tanárképzési reformmal kapcsolatos vélemények, (3) a saját tanárképző tevékenység értékelése.

#### A közoktatás jelenlegi kihívásaival és a jó tanár jellemzőivel kapcsolatos nézetek

A közoktatással, tanári hivatással kapcsolatos nézetek vizsgálata mintegy háttérter nyújt a tanárképzési nézetrendszer vizsgálatának. Jogos társadalmi elvárás, hogy a következő tanár generáció felkészítése a közoktatás igényeinek megfelelően történjen, legyen összhang a közoktatásban megoldandó feladatokhoz szükséges ismeretek, készségek és attitűdök, valamint a tanárképzés eredményeképpen pályára kerülő tanárok kompetenciái között.

Megvizsgáltuk a tanárképzők közoktatási kihívásokról alkotott képét, valamint azt, hogy e kép milyen forrásból alakult ki, vagyis milyen kapcsolatban állnak a tanárképzők a közoktatással.

A tanárképzéssel kapcsolatos másik racionális elvárás, hogy egy ideális tanárkép irányába hasson. Fontos tudni, hogy milyen ideálképpel rendelkeznek a tanárképzők a tanári hivatásról, illetve a jó tanár jellemvonásairól, hiszen mindennapi munkájuk során ezt a tanárképet közvetítik a tanárjelöltek felé. Mindezt információkat gyűjtöttünk arról is, hogy a tanárképzők szerint milyen jellemzőkkel bír a jó tanár.

A vizsgálatban szereplő *tanárképzők az információikat a közoktatásról* elsősorban munkatapasztalatukból szerzik, közoktatási tanításból, iskolalátogatásból, szakszolgálati, vagy bizottsági, vagy fenntartói szerepekben szerzett szakmai tapasztalatokból. E választ a nyílt végű kérdésre a vizsgált tanárképzők 44%-a adta. A saját munkatapasztalattal szinte megegyező fontosságú második véleményformáló forrás a tanárképzők között a média, sajtó és internetes források, ezeket a tanárképzők 43%-a nevezte meg. A válaszadók 26%-a említette a szakirodalomból, konferenciákról és rendezvényekről való tájékozódást és 25%-uk pedig az ismeretségi körben pedagógus vagy iskolaigazgató tapasztalataiból nyer a közoktatásról információt. Ennél alacsonyabb a saját volt és jelenlegi tanítványok visszajelzéséből származó tájékozottság, ezt a válaszadók 14%-a nevezte meg.

Ezek az arányok arra utalnak, hogy a tanárképzőeknek csak kisebbsége rendelkezik rendszeres közvetlen közoktatási tapasztalattal, ezért közoktatási kihívásokról és tanárképzéssel szembeni elvárásokról alkotott képük befolyásolható. Az európai tapasztalatoknak megfelelően Magyarországon is úgy tűnik, hogy a felsőoktatási tanárképzők és a közoktatás világa további közelítésre szorul. A saját tanítványok visszajelzésének alacsony aránya pedig arra utal, hogy a tanárképzés bevalásával, eredményességének vizsgálatával fokozottabban szükséges foglalkozni a minőségbiztosítás érdekében.

A tanárképzőkben *a közoktatás jelenlegi legfontosabb kihívásait* nyílt és zárt végű kérdésekkel is vizsgáltuk. A nyílt végű kérdésekben a válaszadók 8%-a nyilatkozott úgy, hogy e kérdésről információval nem rendelkezik. A válaszadók 6 fontosabb kihívást

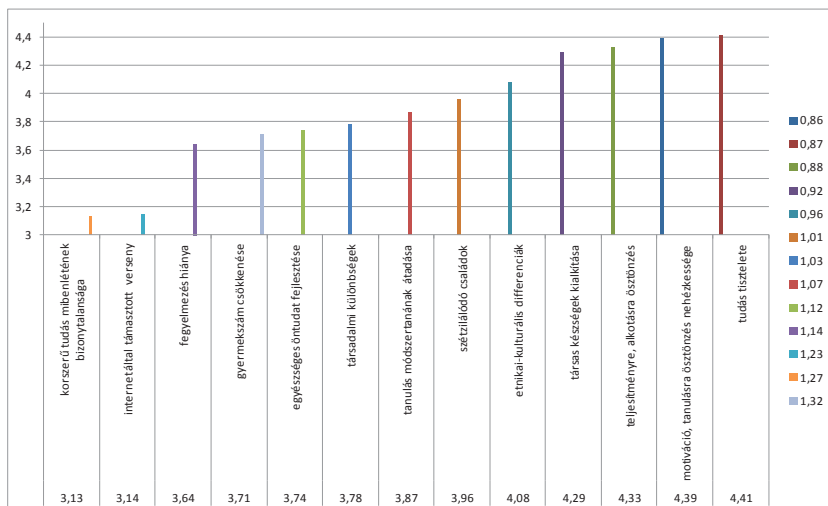
azonosítottak, melyek előfordulási gyakoriságai ha nem is azonosak, de hasonlóak. Ezek gyakoriság szerinti sorrendben:

1. a pedagógusok problémái: a tanár megbecsültségének hiánya, tanárok kontraszelekciója, tanári életpálya hiánya, tanári felelősségvállalás hiánya, szakfelügyelet hiánya, tanári utánpótlás biztosítása, tanárképzés hatékonyságának növelése, a tudáshiány – gyakoriság: 36/133;
2. gyerekek motivátlansága: motiváció, tanulásra ösztönzés nehézsége, tudás tiszteltének hiánya – gyakoriság: 35/133;
3. a leszakadás, a társadalmi egyenlőtlenség kezelése nem valósul meg, a romák, hátrányos helyzetűek valódi esélyegyenlőségét kellene előmozdítani az oktatásnak, valós integráció hiánya, személyközpontú, differenciált és adaptív rendszer hiánya – gyakoriság: 30/133;
4. iskola problémái: forráshiány, az iskolarendszer permanens átalakulása, integráció, tehetséggondozás és felzárkóztatás párhuzamos biztosításának nehézsége, a fenntartói beavatkozás a mindennapokba, iskola eredményességének, hatékonyságának növelése szükséges – gyakoriság: 28/133;
5. társadalom átalakult: stabil értékek hiánya, oktatás terén társadalmi közmegegyezés hiánya, oktatás aktuál-politizálódása, korszerű tudás mibenlétében való bizonytalanság, internet/média által támasztott verseny – gyakoriság: 23/133;
6. tanulók tudásszintjének biztosítása: valódi készségfejlesztés biztosítása, piacképes szakmára való felkészítés hiánya, iskolában a tanulók tudásszintjének emelése – gyakoriság: 20/133.

A fentiekén kívül, gyakoriságban a fentiektől leszakadva (gyakoriság mindkét esetben 6/133) említésre került további két tényező: a családok szerepének átalakulása, mint közoktatási kihívás, így a családok züláltsága, a nevelésre és fegyelmezésre fordított idő és figyelem csökkenése, az iskolában a konfliktus és agresszió kezelés szükségessége, a család iskolával való együttműködésének hiánya, valamint a demográfiai csökkenés.

A nyílt kérdést követő zárt kérdések esetén ötfokú skálán kértük megadni, hogy a felsorolt problémák mennyire jelentenek súlyos megoldandó feladatot a közoktatás számára (1 – nem jelent feladatot, 5 – a legnagyobb feladatot jelenti). A válaszokat a 4. ábra tartalmazza, mely a vízszintes tengelyen a megoldandó feladat megnevezése alatt az arra adott válaszok átlagértékét mutatja, a jelmagyarázat pedig a szórás értékeket.

4. ábra: A válaszok átlagai arra a kérdésre, hogy a közoktatásban mennyire jelentenek feladatot az alábbi jelenségek (ötfokú skálán ahol 1 – nem jelent feladatot, 5 – a legnagyobb feladatot jelenti)



Az ábráról jól látszik, hogy a legfontosabbnak ítélt három feladat a gyerekek hozzáállásával, értékrendjével kapcsolatos: a tudás tisztelése (átlag: 4,41), a motiváció biztosítása (4,39), a teljesítményre ösztönzés, valamint a társas készségek kialakításának feladata.

A tanárképzők megítélésében a korszerű tudás mibenlétének bizonytalansága (átlag: 3,13) és az internet által támasztott verseny (3,14) jelent a legkevésbé feladatot és kihívást ma az iskolákban. Az utóbbi két alacsony átlagérték, – valamint ezen tényezőknek a nyílt kérdésre adott válaszokból való kimaradása – arra utal, hogy e jelenségekkel való szembenézés és összefüggérendszerük felismerése még mindig nem történt meg a tanárképzésben, miközben ezeket a nemzetközi értékelések alapvetően meghatározónak tartják az oktatás szempontjából.<sup>20</sup>

A közoktatási kihívásokról alkotott nézetek után érdemes áttekinteni a jó tanárról alkotott képet. A vizsgálat során ezt a területet is nyílt, majd zárt kérdéssel vizsgáltuk. A nyílt kérdésre adott válaszok gyakorisága közül toronymagasan kettő emelkedik ki: a magas szintű szaktudás fontossága (gyakoriság 100) és a megfelelő személyiségjegyek megléte (97). Utóbbi alatt elsősorban az empátikus, elfogadó, gyermekeket szerető, magabiztos és hiteles személyiségjegyek kerültek említésre.

A válaszokban e két tényező mögött gyakoriságban leszakadva a pedagógiai felkészültség követi (gyakoriság összesen 56), melyben a válaszokat két alcsoportra bontottuk irányultságuk szerint. Egyikbe a konzervatív értelmezésű pedagógiai felkészültség jellemzői

<sup>20</sup> Lásd pl. OECD Trends Shaping Education 2010 c. kiadvány a munka világának változásaihoz és az IKT-t használó következő generációhoz kapcsolódó változásokat tárgyaló fejezetét.

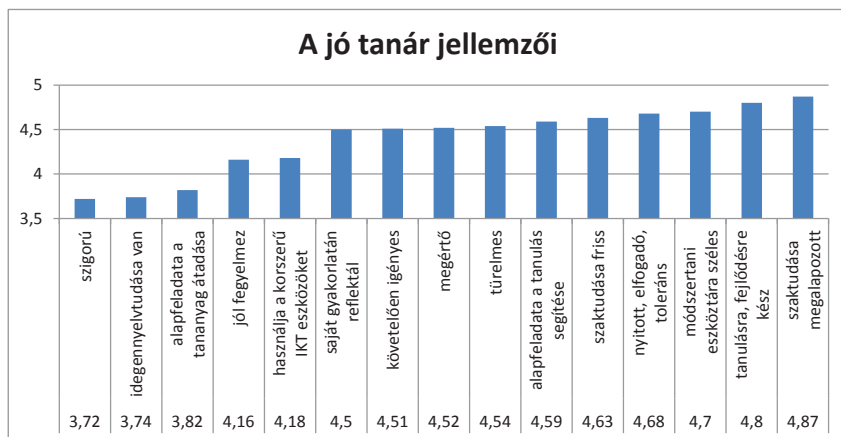
kerültek (gyakoriság 30), másikba a progresszív értelemben vett pedagógiai felkészültség (26). A pedagógiai felkészültség két részre bontását az eltérő tartalmi elemek indokolták.

Konzervatív irányba soroltuk azokat a megfogalmazásokat, melyek a pedagógiai ismeretek elsajátítására, illetve az ismeretátadásra, a tanulás megkövetelésére vonatkoztak, míg a progresszív értelmezésű pedagógiai felkészültség kategóriájába kerültek a tanulói fejlődés előmozdítását, a differenciált tanulást, az önreflexiót és az önfejlesztést is magába foglaló megfogalmazások. A legjelentősebb tanárképző intézmények 145 képzőjéből a differenciált fejlesztésre való képességet 4, a tanári munkában a reflexió fontosságát 5, az önfejlesztést mindössze 7 fő említette meg. Mindez arra utal, hogy a tanárképzésben az európai szemléletmód nem terjedt el, a tanárképzők gondolkodását nem járja át.

A válaszok gyakoriságában a pedagógiai felkészültséget követi a széleskörű módszertani eszköztárral való rendelkezés, melyet 29 tanárképző említett mint a jó tanár jellemzője. Fontos még megemlíteni, hogy a tanár intellektusával kapcsolatos jellemzőt összesen 7 fő írt, mely arra enged következtetni, hogy a tanárképzést történetileg hosszán sújtó kontraszelekció a tanárképzők jó tanárral kapcsolatos elvárás rendszerét is erősen befolyásolja.

A jó tanár lehetséges jegyeit felsoroló zárt skálás kérdésben ötfokú skálán kértük a válaszadókat a jellemzők értékelésére (1 – a jellemző egyáltalán nem fontos, 5 – nagyon fontos). Az eredményeket az alábbi mutatja.

**5. ábra: A jó tanár jellemzőinek fontosságára adott véleményátlagok (ötfokú skálán, 1 – egyáltalán nem fontos, 5 – nagyon fontos)**



Mint az ábrából is jól látszik, a tanárképzők véleménye szerint a jó tanár legfontosabb jellemzője a megalapozott szaktudás. A kifejezetten alacsony szórásából arra következtethetünk, hogy ebben a véleményben a tanárképzők különböző csoportjai is viszonylag jól egyetértenek (szórás: 0,50). A szaktudást átlagfontosságban követi a tanulásra, fejlődésre való készség, mely azonban a nyílt kérdések esetében nem jelent meg, mint említettük az önfejlesztés fontosságát összesen 7 válaszadó fogalmazta meg. Ebből úgy tűnik, hogy a tanárképzők tisztában vannak a tanulásra való készség és az önfejlesztés

fontosságával, de maguktól ezt nem sorolják a fontos jellemzők közé. A szakmódszertani eszköztár bősége a nyílt kérdésekben is előkelő helyet foglalt el, ezt megerősíti a zárt kérdések véleményátlaga is. A személyiségjegyek, melyeket a nyílt kérdésre adott válaszokban a szakértői tudáshoz mérhető, kiemelt fontosságú tényezőknek tartottak a válaszadók, e listán a középmezőnybe kerültek.

Némileg ellentmondásban a nyílt kérdésekkel a konzervatív pedagógiai szemléletet megjelenítő ismeret átadási alapeladat csak 3,81-es átlagértéket kapott, és ezzel az utolsók között szerepel, míg a nyílt kérdésre adott válaszokban többször fordult elő, mint a tanuló fejlesztése, vagy tanulásának elősegítése. Mindez arra utal, hogy a tanárképzők összehasonlításban felismerik ezen jellemzők fontosságát, azonban maguktól nem ezekben a kategóriákban gondolkodnak, a progresszív szemlélet nem vált sajátjukká.

Az utolsó előtti a fontossági rangsorban az idegennyelv tudás. Az idegennyelv tudás az utolsó helyen álló szigorúságával kissé leszakadt az öt megelőző jellemzők fontossági átlagától. E véleményátlagból úgy tűnik, hogy önmagában sem a szigorúság, sem az idegennyelv tudás nem tűnik értéknek a tanárképzők között. Utóbbi a visszafordíthatatlanul globalizált világunkban nehezen érthető, hisz idegennyelv tudás és más kultúrára nyitott gondolkodás hiányában a felnövő generációkat hatékonyan felkészíteni a globális gazdaság, munkaerőpiac és társadalom veszélyeire és lehetőségeire elképzelhetetlen. Hasonlóan az internet és az IKT eszközök támasztotta versenyről elmondottakkal ez azt erősíti, hogy a tanárképzők az oktatás stratégiai kihívásait kevésbé veszik számba.

A kérdőíves vizsgálat során rákérdeztünk arra is, hogy az egyes szakterületek vajon mit gondolnak arról, hogy mitől jó a tanár. A válaszok a tematikus irányok szerint alakultak, vagyis a tanárképzők úgy gondolják, hogy a diszciplináris szakterületek oktatói szerint a magas szintű szakértői tudás a legfontosabb (gyakoriság 109), a szakmódszertanosok számára a széles szakmódszertani eszköztár (gyakoriság 99) valamint a szakértői tudás magas szintje (gyakoriság 33), a pedagógiai és pszichológiai területek oktatóiról úgy vélekednek, hogy számukra a pedagógiai felkészültség a legfontosabb (gyakoriság 84). A legkiegyensúlyozottabb benyomást a tanárképzők összességében a gyakorlóiskolák vezetőtanárai keltenek, róluk úgy vélik a megkérdezettek, hogy számukra elsősorban a szakmódszertan a fontos (gyakoriság 65), de emellett a szakértői tudás (38) és a pedagógiai felkészültség (33) is.

Áttekintve a tanárképzők közoktatási kihívásokról és a jó tanárról alkotott nézeteit megállapíthatjuk, hogy azok között nem teljes a koherencia. A közoktatásnak a tanárképzés keretében kezelhető legfontosabb kihívásai a diákok személyiségjegyeivel, motiváltságával kapcsolatosak, valamint a leszakadó csoportok kezelésével. E problémák megoldására a tanárok pedagógiai és pszichológiai eszköztárának folyamatos fejlesztésével lehet megoldást keresni, ennek ellenére a jó tanárral kapcsolatos elvárások élén a kiváló szakértői tudás és az egészséges, rátermett személyiség áll a tanárképzők szerint. A tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új kihívásaira innovatív megoldásokat kereső a reflektív és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismérvei között nem került tömegesen említésre.

## A tanárképzési reform megvalósulásával kapcsolatos nézetek

A közoktatási kihívásokról és az ideális tanárképről alkotott vélemények ismeretében érdemes áttekinteni a tanári mesterszakot eredményező bolognai reform megítélését többféle oldalról,

- a nemzetközi tendenciák ismerete,
- a jelenlegi működés megítélése,
- a kialakult tanárképzési tananyag tartalmak korszerűsége,
- a reformok mozgatórugói,
- a reformmal való egyetértés mértéke,
- a tanárképzés jövőjéről alkotott elképzelések, valamint
- a tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitás foka

szerint.

*Az OECD vagy a nyugat-európai országok tanárképzést fejlesztő elképzeléseinek*, azok trendjeinek ismeretéről kérdeztük a válaszadókat a vizsgálat keretében. A válaszadók nagyságrendileg fele válaszolta azt, hogy hallott már ezekről és fele, hogy nem. A válaszadóknak pusztán 36%-a ismert külföldi tendenciákat, ezen belül a legtöbb válaszoló számára szimpatikus irányt, a gyakorlat orientált, kompetencia alapú, önálló tanulásra ösztönző modellek jelentettek. A nyugat-európai országok tanárképzési modelljei egy-egy említést kaptak, még finn modell is csak 4 válaszadó számára volt vonzó.

Mindez azt mutatja, hogy a magyarországi tanárképzők az európai országok gyakorlatáról, modelljeiről, trendjeiről mélyreható információkkal nem rendelkeznek, azokat nem ismerik. Ennek ellenére, vagy pont ezért, a válaszadók szerint, ha ma egy független európai összehasonlítás születne az országok tanárképzései között, akkor a magyarországi tanári mesterszak az 5 fokú skálán 2,99-es átlagot kapna (szórás 1,39), vagyis egy gyenge középest. Tehát nemzetközi viszonylatban az önértékelése e csoportnak igen alacsony, annak ellenére, hogy a nemzetközi fejlettségről információkkal nem rendelkeznek.

Megkérdeztük azt is, hogy *vajon jól működik-e a tanárképzés az intézményben és miért*. A nyílt végű kérdésre majdnem kétszer annyi pozitív visszajelzés érkezett, mint negatív. A válaszok 61%-a pozitív irányú változásra utal, a legjellemzőbb válasz az, hogy a tanárképzés jól működik, mert jó a fejlesztés iránya (gyakoriság 45), mert javult a szervezethez (gyakoriság 35), illetve megújult a tartalom (gyakoriság 18). Ezzel ellentétes állítás, vagyis olyan értelmű, hogy a tanárképzés nem működik jól a válaszadók 32%-a adott, itt az indokok között a legfontosabb az, hogy a két ciklusú képzési szerkezet problémás (gyakoriság 18), hogy a képzés belső arányai nem megfelelőek (gyakoriság 18), valamint az, hogy a képzés szervezethez romlott (gyakoriság 11). A válaszadók 7%-a azt hangsúlyozta, hogy az irány jó, de a rendszer finomhangolása szükséges.

Kértük, hogy mindezt egy 5 fokozatú skálán is határozzák meg, itt a válaszok átlaga a jót közelítő 3,8 lett (szórás 0,87). A működés egyes vonatkozásaira rákérdezve ennél is pozitívabb összképet kaphattunk a tanárképzőktől: a tartalom korszerűségét ötfokozatú skálán 4,19-re (szórás 0,98), a működés koordináltságát 4,12-re (szórás 0,99) ítélték. Saját intézményük vonatkozásában egy picit az általános értékelésnél pozitívabbak, az egyes

működési aspektusok értékelésénél pedig visszafogottabbak voltak, 4, 04-es átlag született (szórás 0,82). Mindez arra enged következtetni, hogy a tanárképzés jelenlegi működésével alapvetően a tanárképzők elégedettek, azt nem látják sem kritikus állapotúnak, sem feltétlen átalakítandónak. Pusztán a külföldi helyzetről alkotott homályos képpel való összehasonlításban feltételezik az elmaradást, mely talán inkább magyarázható a közép-kelet európai fejlődési fáziskésés hagyományos megéléséből és az ahhoz való „hozzászokottságból” mint valós problémaérzetből.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a diszciplináris területeken *kialakult tanárképzési tananyag tartalmának korszerűségét* hogyan ítélik meg a tanárképzők. A válaszok átlaga az intézményi képzési kínálatához való viszonyításban 3,95 lett, (szórás 1,43) a társintézményekhez képest kicsit alacsonyabb, 3,58 (kifejezetten magas, 1,85 szórás mellett), míg nemzetközi összehasonlításban markánsan alacsonyabb, 2,53. Utóbbi érték kiemelkedően nagy szórás mellett született (2, 02), vagyis az egyes intézmények és egyes személyek szintjén nagy eltéréseket mutat.

Hasonlóképpen megkérdeztük a pedagógiai és pszichológiai területen nyújtott tanárképzési tartalmak korszerűségének megítélését, mely a diszciplináristól enyhén elmaradva a saját intézmény képzési kínálatához képest 3,52 (kifejezetten magas, 1,87 szórás mellett) a társintézmények gyakorlatához képest 3,24 (szórás magas, 2,05), az ismert külföldi tanárképző intézményekhez képest pedig 2,32 (szórás magas 2,11) átlagértéket kapott a válaszadóktól.

A szak módszertant illető hasonló kérdésre született válaszok rendre a pedagógiai és pszichológiai megítélésnél jobbak, a diszciplinárisnál rosszabbak: saját intézményi kínálatához képest a tanárképzési tartalmak korszerűsége 3,69 (szórás 1,69), a társintézmények gyakorlatához képest 3,3 (szórás 1,97), míg a külföldi tanárképző intézményekhez képest 2,36 (szórás 2,07). A válaszadók többsége szerint (68%) változott a szak módszertan tartalma, a változás a tartalmak javára történt (58%), és mind tartalmában, mind témáiban és szemléletében (válaszadók 52%-a szerint).

A szak módszertannal való összehasonlításban a pedagógiai és pszichológiai változásokat a válaszadók pozitívabban élték meg, 79%-uk szerint változott a pedagógiai és pszichológiai tartalom a tanárképzésben, ez 69% szerint a javára történt, és a válaszadók 88%-a szerint a változás a tartalmat, a témát és a szemléletet is érintette.

A pedagógiai és pszichológiai terület vonatkozásában megkérdeztük nyílt végű kérdésben azt is, hogy miért minősíti a válaszadó ilyennek a tananyagot. A megkérdezett tanárképzők közel harmada, 44 fő nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik e területről információval, vagy nem adott e kérdésre választ. Azonban az érdemben válaszolók 69%-a pozitívan nyilatkozott a pedagógiai és pszichológiai tartalmak alakulásáról leginkább a tudományos eredmények felhasználásában (gyakoriság 43) és a közoktatási igényeknek való megfelelésben (gyakoriság 23). A válaszadók kisebbségének, 31%-ának a véleménye az, hogy a tananyag tartalmak nem alakultak át, legerősebb indok a közoktatási igényeknek való meg nem felelés (gyakoriság 14) és a nem hallgatóbarát tartalmak (gyakoriság 7). Mindez arra enged következtetni, hogy sok esetben a pszichológiai tartalmak megítélése nem tapasztalati, hanem előítélet alapú.

Össességében elmondható tehát, hogy a tanárképzési tananyagok tartalmát a tanárképzők nem értékelik a többi diszciplináris területtel összehasonlításban magasra, a közepes és a jó között mozognak az értékek. Mindez a társintézményekkel hasonló, a nemzetközi összehasonlításban pedig az intézmények kifejezetten gyengének tartják a hazai tanárképzési tartalmakat, pedig láttuk, hogy a külföldi tendenciákról is kevés ismerettel rendelkeznek, így a rossz megítélés nem lehet tapasztalati alapú. A területek között a pedagógiai és pszichológiai tartalmak megítélése a legrosszabb, őket követi a szakmódszertan és a legjobb megítéléssel a szaktárgyi tartalmak rendelkeznek. A tanárképzéssel való átfogó megelégedettség tehát a tartalmak terén visszaesik, vagyis a tanárképzők véleményéből az látszik kiolvashatónak, hogy a tartalmak felülvizsgálata, korszerűsítése továbbra is van mit tenni.

A vizsgálat során rákérdeztünk arra is, hogy léteznek-e szakmai fórumok az intézményben a tanárképzésre vonatkozóan. A válaszok döntő többsége azt jelezte, hogy léteznek (léteznek: 1, nem léteznek: 2, válaszok átlaga1,09), és a tanárképzésre átfogóan vonatkoznak. A válaszadók 57%-a jelezte, hogy ezeken mindig részt vesz, és ötfokozatú skálán megítélésük szerint e rendezvények 4,11-es hasznossági értéket kaptak (1: egyáltalán nem, 5 nagyon hasznos). Megkérdeztük azt is, hogy a tanárképzés intézményi megvalósulásának eredményességéről van-e visszajelzés, a válaszadók 62,5%-a szerint van, azonban csak a válaszadók alig harmada (30%-a) szerint rendszeres ez.

*A reformok mozgatórugói* nyílt és zárt kérdésekkel is vizsgáltuk. A nyílt kérdések terén a legnagyobb válaszadási arány, 27% a minőségemelés célját jelölte meg, ezt követte 21%-kal a bolognai reform bevezetése, majd 13%-kal a pedagógiai és pszichológiai felkészítés erősítése, illetve 11%-kal a hallgatói motiváció megeremtése. A válaszadók mindössze 12%-a nyilatkozta azt, hogy nem tudja mi volt a reform célrendszere.

A zárt kérdést az európai vizsgálatnak megfelelő struktúrában fogalmaztuk meg, így az adatok az európaiakkal összevethetők. Az összevetést a 11. sz. táblázat tartalmazza.

11. táblázat: A tanárképzés bolognai reformjának hazai és európai mozgatórugói átlagfontosságuk szerint.

A reformok mozgatórugói	magyar átlag	Magyar sorrend	EFT sorrend	EFT átlaga
nagyobb koherencia: elmélet és gyakorlat között	4,22	1.	9.	3,28
minőségbiztosítás, minőségemelés	4,18	2.	5.	3,38
szakmai megújítás igénye	4,16	3.	1.	3,85
több iskolai gyakorlat	4,16	4.	14.	2,85
több módszertani felkészítés	4,09	5.	3.	3,46
tanári életpálya (professzió) felértékelése	4,06	6.	2.	3,52
reflektivitás erősítése	4,04	7.	13.	3,12
nagyobb koherencia: szak, módszertan és ped-pszich. között	3,99	8.	4.	3,40
több pedagógiai és pszichológiai felkészítés	3,91	9.	6.	3,35
több szaktárgyi felkészítés	3,76	10.	10.	3,19
kutatás alapú tanulás erősítése	3,54	11.	8.	3,31
kutatások alapján	3,54	12.	12.	3,15
iskola mint tanulókörnyezet előmozdítása	3,48	13.	11.	3,19
csoporthmunka erősítése	3,42	14.	15.	2,65
szakmai szereplők (stakeholderek) jobb bevonása	3,22	15.	16.	2,62
bolognai folyamat bevezetése	2,57	16.	7.	3,32



A táblázatból kitűnik, hogy a hazai tanárképzők a reform vonatkozásában egyértelműen a szakmai célokat és megújulás különböző vonatkozásait teszik az első helyekre. A minőséget és szakmai megújulást valójában Magyarországon a képzésben a koherencia fokozása, a gyakorlat mennyiségének és irányultságának bővítése hozta. Míg az európai vélemények átlagában második helyet foglal el a tanári életpálya és professzió felértékelése, addig ez nálunk a középmezőnybe csúszik vissza, vélhetően azért, mert a professzió vonzóképesége szempontjából a képzés átalakítása nem képes a fizetéseinek alacsony színvonala okozta negatív hatásokat ellensúlyozni.

A módszertani felkészítés erősítése és a nagyobb koherencia biztosítása a szaktárgyi, módszertani és pedagógiai-pszichológiai felkészítések között az európai helyezéséhez képest hátrébb került, míg a szaktárgyi felkészítés erősítésének fontossága pontosan az európai helyezéssel megegyező, valamint a célrendszer fontosságára adott magyarországi átlag az európainál magasabb. A mozgatórugók között Európában kevesebb szerepet játszókat rendre itthon is hátrébb sorolták.

Egy fontos különbség tapasztalható a bolognai folyamat bevezetésének a mozgatórugók közötti megítélésében, mely Európában a középmezőnyben, Magyarországon az utolsó helyen áll. Mivel a bolognai kétciklusú képzési szerkezet határozta meg a tanári mesterszak osztott jellegét, ezért a tanárképzés reformjára nem mondható, hogy nem volt hatással. Mindez ellent is mondana azzal, hogy a nyílt végű kérdésben a bolognai reform megvalósítása fontos tényezőként sokak által megnevezésre került. Tehát a látszólagos ellentmondás abból fakadhat nagy valószínűséggel, hogy a bolognai rendszer, mint struktúra realizálása a szakmai célok megvalósítása mellett elhalványult. A reform kiváltója a szerkezet váltás volt ugyan, de a megvalósulás további vonatkozásai a bolognai folyamathoz nem kötődő, szakmai célok, az 1997-es képesítési követelményekkel kezdődő fejlődési irány továbbvitelét célozták.

Összességében a reform mozgatórugóiról elmondható, hogy az európai tendenciákhoz illeszkedők, azokat a hazai sajátosságok és szemléletrendszer szerint színezik.

A válaszadók 60%-a szerint a reform céljait a különböző csoportok, vagyis a szaktárgyak, a szakmódszertan a közoktatás és a pedagógiai és pszichológiai terület képviselői eltérően látják. A diszciplináris területek képviselőinek reform céljai a válaszadók szerint a szaktárgyi felkészítés maximalizálása (gyakoriság 47), valamint a képzésben a szakterület részesedésének növelése, akár más területek rovására is (gyakoriság 16). A módszertani terület résztvevőiről a tanárképzők összessége azt feltételezi leginkább, hogy céljuk a szakmódszertani felkészítés erősítése (gyakoriság 42), valamint a szaktárgyi felkészítés maximalizálása (gyakoriság 11). Ehhez hasonlóan a tanárképzők azt feltételezik, hogy a pedagógia és pszichológia oktatói a pedagógiai és pszichológiai felkészítést kívánják erősíteni (gyakoriság 38), a képzés minőségének emelése (gyakoriság 13) mellett és alapvetően elégedettek a reformmal (gyakoriság 10). A közoktatás által képviselt célrendszerről a tanárképzők nem rendelkeztek domináns, kiforrt véleménnyel, a sokfajta és alacsony gyakoriságú válaszok közül csak egy, a bolognai folyamat bevezetésének generális célja emelkedik ki (gyakoriság 18). A tanárképzés adminisztrációja részéről a válaszadók leginkább úgy vélik, hogy számukra a reform csak plusz terhet, komplikáltabb munkavégzést jelent.

Az egyes területek jelenlegi céljai között teljesen hasonlókat véltek azonosítani a válaszadók. Vagyis a diszciplináris területek jelenlegi célja a szakterület fontosságának emelése, a szakterületi kreditek növelése, valamint a beleszólás a döntéshozatalba (gyakoriság 45). A szakmódszertanok célja szintén a területük szerepének erősítése (gyakoriság 37), a pedagógiai és pszichológiai területnek célja a rendszer megtartása, mert a válaszadók szerint elégedettek a reformmal (gyakoriság 31). A vezetőtanárok célja a válaszadók szerint jelenleg a gyakorlatra való jobb felkészítés, míg az adminisztrációé a rendszer egyszerűsítése és a munkateher csökkentése.

*A reformmal való egyetértés mértéke* a zárt és nyílt kérdések között is szerepelt, az erre adott válaszok jól összevethetők az attitűdmérő eszköz alapján előállított első faktorra adott válasszal. Az „Az Ön által ismert szakterületek elégedettek-e a tanári mesterszak modelljével?” kérdésre a válaszok fele-fele arányban oszlottak meg.

Az „Ön mennyire elkötelezett híve a tanári mesterszoknak?” kérdésre a válaszadók ötfokú skálán nyilváníthattak véleményt, melyből megtudhatjuk, hogy a közömbös értéktől pozitív irányban, tehát inkább a híve vagyok irányban foglalnak állást jellemzően a tanárképzők (átlaga 3,35 szórás 1,28). A nyílt végű indoklásban a támogatók leginkább azt fogalmazták meg, hogy azért hívei a tanári mesterszoknak, mert az irány, amit képvisel a reform, az jó (gyakoriság 23). Az ellenzők leggyakoribb válasza e kérdésre az, hogy a képzési szerkezet jelen formájában nem hatékony, leginkább a képzés belső arányai a rosszak (gyakoriság 26), valamint egy a semleges állásponthez közeli válasz az volt, hogy a tanári mesterszak alapvetően jó, de bizonyos változtatásokra szükség van (gyakoriság 9).

Mindez nem mutatja a tanárképzők összességének véleményéből a bolognai reform visszavonásának, illetve teljes átalakításának szükségességét.

*A tanárképzés jövőjét* illető kérdésre a válaszadók négy képzési forma bekövetkezésének valószínűségéről nyilatkoztak egy olyan ötfokú skálán, melyen az 1 a valószínűtlen az 5 pedig a teljesen bizonyos volt. A legkevésbé valószínűnek a tanárképzők azt gondolták 2011 júniusában, hogy választható módon együtt fog élni a bolognai és az osztatlan tanárképzési rendszer (átlag 1,98 szórás 1,32). Ennél valószínűbbnek, de összességében azért elég valószínűtlennek ítélték meg, hogy a tanári mesterszak fennmarad (átlag 2,13 szórás 1,22), illetve azt, hogy egyes közismereti tanári szakpárok esetén a képzés osztatlan, mások esetén osztott szerkezetű lesz (átlag 2,15 szórás 1,54). Legvalószínűbbnek azt tartották, hogy osztatlan, kötött tantervű kétszakos tanár jön létre (átlag 3,04, szórás 1,5). A jövővel kapcsolatos óriási bizonytalanságot tükrözi az, hogy a legnagyobb valószínűséggel bekövetkező tanárképzési elképzelés az ötfokú skála középértékét, a semleges 3-as értéket éppen csak meghaladó.

A világos jövőkép hiánya mellett pesszimista várakozások is egyértelműen kimutathatók. Ezt tükrözi ugyanis az, hogy a tanári mesterszak jelenlegi hallgatóinak teljesítményét a válaszadók átlagosan az ötfokú skálán 3, 59-re ítélték (szórás 0,94), míg a 10 évvel ezelőtti egyetemi szintű tanár szakos hallgatókat ennél alacsonyabba (átlagérték 3,26, szórás 1,57), a 2015 őszén a középiskolai tanárképző programba belépők teljesítményét pedig az előző kettőnél is gyengébbre prognosztizálták (átlag 3,03 szórás 1,84).

*A tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitás fokát* a pesszimista jövőkép ellenére a válaszadók ötfokú skálán 4,2-re, erősen aktívnak ítélték. Az aktivitás és inaktivitás formái közül a „tananyagfejlesztéssel, illetve egyéb javaslatokkal részt veszek a tanárképzés alakításában” a legjellemzőbb, ezt követi a „kivárom, hogy milyen döntés születik a tanárképzés jövőjéről”, a „tanárképzés alakulása nem rajtam múlik” és az „aktívan vitába szállok a tanárképzés jövőjének alakításáról”. Legalacsonyabb értéket a „tanárképzés alakulása számomra közömbös” állítás kapott.

### **A saját tanárképző tevékenység megítélésével kapcsolatos nézetek**

Saját tanárképző tevékenység értékelésére vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket. A megkérdezett személyek 90,8%-a tartja magát tanárképzőnek, ami kifejezetten magas arány annak ismeretében, hogy a megkérdezettek 17%-a az intézményi koordinációban lát el feladatot, és további 31%-a diszciplináris (szaktárgyi, pedagógiai, vagy pszichológiai területeken) oktató. A tanárképző szerep mellett létező egyéb identitások megnevezésekor a kérdezettek kétharmada említette a tudományos, kutatói identitást (103 fő), 73 válaszadó nevezte meg a vezetői, koordinációs szerepet általában, 56 az oktató, illetve tanár szerepet és 46 fő általában közéleti szerepet. A válaszadók jellemzően a kutatói identitásukat tartották legfontosabbnak, amit az oktató, illetve tanár identitás követ a rangsorban.

Ötfokú skálán (1 – egyáltalán nem, 5 – a legfontosabb) a válaszadók 4,24-es átlag fontosságot tulajdonítottak a tanárképzési feladatuknak, vagyis kifejezetten fontosnak tartják e tevékenységet. E tanárképzési feladatok nehézségét szintén ötfokú skálán (1 – egyáltalán nem, 5 – a legnehezebb) közepesen nehéznek (átlag 3,04) ítélték meg. Rákérdeztünk szintén ötfokú skálán (1 – egyáltalán nem jó, 5 – nagyon jó) az általuk közvetített tudásanyag megalapozottságára, frissességére, a válaszok átlaga magas, 4,51 lett. Ezzel szemben a saját oktatói tevékenységük pedagógiai készségfejlesztő hatását gyengébbre, 3,96-ra ítélték átlagosan a válaszadók, az oktatás módszertani színvonalát és az eszköztár változatosságát jónak, (átlagosan 4,13-ra) ítélték.

Mindez azt mutatja, hogy a válaszadók a tanárképzési tevékenységüket egyéb feladataik között is kifejezetten fontosnak tartják. A saját gyakorlatukban a szakmai tartalmakat jóval frissebbnek és korszerűbbnek ítélik meg, mint a tőlük távoli szakterületekét általában, és úgy vélik, hogy saját oktatói munkájukban széles módszertani eszköztárat használnak, de mérsékeltten fejlesztik a hallgatók pedagógiai készségeit.

A pedagógiai nézetekre vonatkozóan megkérdeztük, hogy vajon az oktatói tevékenységben a tananyag átadása, vagy a tanulás előmozdítása a fontosabb. A válaszadók zöme (79%) szerint mindkettő egyformán fontos. Ugyanerre a saját gyakorlatuk kapcsán a válaszadók többsége, (73%-a) szintén azt válaszolta, hogy mindkettő egyformán. Arra a kérdésre azonban, hogy a tanárképzésben oktató kollégák gyakorlatában mindez hogy alakul, a válaszadók 40%-a a tananyag átadását jelölte meg fontosabbnak és a válaszadóknak kevesebb mint fele (49%) vélte úgy, hogy mindkettő a kollégáknak is egyformán fontos. Ez azt mutatja, hogy a tanárképzők a modern pedagógiai szemléletet, mint a munkájukkal szembeni elvárást ismerik, saját gyakorlatukban azt megvalósítani vélik, de a tanárképzésben részt vevők összességére vonatkozóan nincsenek meggyőződve a modern szemlélet térnyeréséről.

## Konklúziók

A közoktatás jelenlegi helyzetéről a kérdezett tanárképzők kevesebb, mint fele rendelkezik saját szakmai munkakapcsolatból információval. A többség információit a médiából, szakmai fórumokból, illetve pedagógus ismerősökön keresztül szerzi be, így a tanárképzők közoktatás kihívásairól alkotott képe sok esetben közvetett, és befolyásolható.

A közoktatás jelenlegi kihívásai közül a tanárképzők legerőteljesebben a pedagógusok megbecsülésének, motivációjának hiányát látják, a gyermekek ösztönzésének nehézségét, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási rendszerben való oldásának hiányát érzékelik.

A tanárképzők szerint a jó tanár legfontosabb jegyei a magas szintű szaktárgyi felkészültség és személyiségében az empátia, a nyitottság, elfogadás, és a hitelesség. A képzők tanári ideálképében kevésbé fontos a pedagógiai felkészültség, és a tanári felkészültség alatt is két elkülöníthető szemléleti irány húzódik, az egyik a felkészültséget az ismeretszerzésben és annak átadásában látja, a másik pedig a tanári önelemzésen és önfejlesztésen alapuló komplex és differenciált tanulói fejlesztésben. A tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új elvárásaira innovatív megoldásokat kereső a reflektív és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismérvei között nem került tömegesen említésre.

Ezért megállapíthatjuk, hogy a válaszadók által érzékelt közoktatási kihívásokból következő szükséglet és a tanárképzők tanári ideálképe között diszkrepancia tapasztalható. Az azonosított közoktatási problémák megoldására a tanárok pedagógiai és pszichológiai eszköztárának folyamatos fejlesztésével lehetne megoldást keresni, ennek ellenére a jó tanárral kapcsolatos elvárások élén a kiváló szaktárgyi tudás és az egészséges, rátermett személyiség áll a tanárképzők szerint.

A bolognai reformot követően a tanárképzés jelenlegi intézményi működésével a tanárképzők alapvetően elégedettek, azt nem látják sem kritikus állapotúnak, sem feltétlen átalakítandónak, pusztán a külföldi helyzetről alkotott homályos képpel való összehasonlításban feltételezik az elmaradást. A tanárképzéssel való átfogó megelégedettség képzési a tartalmak terén a közepes megítélésig esik vissza, vagyis a tanárképzők véleményéből az látszik kiolvashatónak, hogy a tartalmak felülvizsgálata, korszerűsítése továbbra is van mit tenni.

A tanárképzés bolognai reformjának mozgatórugóiról elmondható, hogy az európai tendenciákhoz illeszkedők, azokat a hazai sajátosságok és szemléletrendszer szerint színezik. A hazai tanárképzők a reformot meghatározó tényezők közül egyértelműen a szakmai célokat és a minőség emelését teszik az első helyekre, vagyis a koherencia fokozását és a gyakorlat mennyiségének és irányultságának bővítését. A célokban ezt követi a pedagógiai és pszichológiai irányultság erősítése, valamint a tanárjelölt hallgató motivációjának megteremtése.

A kutatás eredményei alapján megállapítható főbb jellemzőket a közoktatási kihívásokról, a tanárképről és a tanárképzés reformjáról az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

12. táblázat: A közoktatási kihívásokra, a jó tanárról alkotott ideálképre és a tanárképzési reform céljaira vonatkozó legnagyobb gyakoriságú válaszok a nyílt és zárt kérdések alapján

Tanárképzés számára releváns közoktatási kihívások:	Jó tanárról alkotott ideálkép	Tanárképzés bolognai reformjának céljai:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. gyermekekben a tudás tiszteltetének megteremtése,</li> <li>2. motivációs feladatok, teljesítményre ösztönzés,</li> <li>3. leszakadás kezelése</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. szaktárgyi tudás,</li> <li>2. empátikus, gyermek szerető személyiség,</li> <li>3. pedagógiai felkészültség (inkább ismeret, mint differenciálni tudó, reflektív fejlesztő)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. minőség emelés: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. koherencia erősítése</li> <li>b. gyakorlati orientáció</li> </ol> </li> <li>2. pedagógiai és pszichológiai felkészítés előmozdítása</li> <li>3. hallgatói motiváció megteremtése</li> </ol>

A gyerekek motivációjához, a tudás tiszteltetének kialakulásához és a leszakadás elkerüléséhez elengedhetetlen a gyermekek egyéni, differenciált fejlesztése és újra meg újra megújulni tudó pedagógiai eszközrendszer, mely azonban az ideális tanárképben csekély szerepet játszik. Ebből megállapítható, hogy koherencia hiány mutatkozik a közoktatási kihívások és a tanári ideálkép között, míg a pedagógiai és pszichológiai felkészítés reflektív, differenciáló és kompetencia alapú fejlesztése a bolognai reform egyik fő iránya. Vagyis a tanárképzési reform összhangban van a közoktatási kihívások támasztotta elvárásokkal, azonban ütközik a jó tanárról a tanárképzők által osztott nézetekkel.

A jó tanárról alkotott elképzeléssel való ellentmondás látszik kifejeződni a reformmal való egyet nem értésben, illetve a vélemények megosztottságában. A tanárképzés bolognai reformjával egyetértők és egyet nem értők fele-fele arányban oszlottak meg a nyílt és zárt kérdések esetén, és a reform támogatottságának válaszadói átlaga enyhén pozitív, ötfokú skálán 3, 35 volt, viszonylag nagy szórás mellett. Mindez nem mutatja a tanárképzők összességének véleményéből a bolognai reform visszavonásának, illetve teljes átalakításának szükségességét.

A válaszadók körében a tanárképzés vonatkozásában a világos jövőkép hiánya mellett a pesszimista várakozások is egyértelműen kimutathatók. Ennek ellenére a tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitásukról pozitívan nyilatkoztak a képzők. Ezt erősíti meg, hogy a válaszadók döntő többsége tanárképzőnek vallja magát és a tanárképzési tevékenységét egyéb feladatai között is kifejezetten fontosnak tartja.

A válaszadók a képzés során a maguk által használt szakmai tartalmakat jóval frissebbnek és korszerűbbnek ítélik meg, mint a tőlük távoli szakterületekét általában, és úgy vélik, hogy saját oktatói munkájukban széles módszertani eszköztárat használnak, de mérsékeltten fejlesztik a hallgatók pedagógiai készségeit. Ehhez hasonlóan a tanárképzők a modern pedagógiai szemléletet, mint a munkájukkal szembeni elvárást ismerik, saját gyakorlatukban azt megvalósítani vélik, de a tanárképzésben részt vevők összességére vonatkozóan nincsenek meggyőződve a modern szemlélet térnyeréséről.

## 4.) A nézetrendszerek részletes bemutatása

### A tanárképzők nézetrendszere

A vizsgálatban alkalmazott attitűdmérő eszköz 26 bolognai rendszerrel és a tanári mesterképzéssel kapcsolatos kérdéskörben fogalmazott meg állításokat, itemeket, ezek a következők:

- a középiskolából bejövő évfolyamok tudásszintjének megfelelése,
- a középiskolában a hatékony felkészítés titka,
- a tanári hivatás választásának okai,
- a tömegképzés és a tehetséggondozás a bolognai rendszerben,
- a bolognai típusú tanári mesterszak bevezetése és a tanári életpálya választás visszaesése közötti kapcsolat,
- a tanár szakos jelentkezés előmozdítása,
- a tanári pályaválasztás és az osztott, osztatlan képzési szerkezet közötti kapcsolat,
- a bolognai rendszer első ciklusában szerzett oklevél és a tanárképzés viszonya,
- a tanárképzés nemzeti, nemzetközi jellege,
- a tanári alkalmasság,
- a tudós tanárok,
- a tanári mesterszakon a második szakképzettség diszciplináris megalapozottsága,
- a tanári mesterszakon a két megszerzendő szakképzettség aszimmetriája,
- a tanári mesterszakon belül a pedagógiai és pszichológiai felkészítés szerepe, aránya,
- a pedagógiai és pszichológiai felkészítés tartalma,
- a tanári felkészítésben a módszertan szerepe,
- a tanári mesterképzésben a különböző korosztályú gyermekek oktatására való egységes felkészítés,
- a tanárképzési tartalmak koherenciája, egymásra épülése,
- a tanárképzésben betöltött irányító, vezető szerep,
- az egységes tanárképzés koordinációjának tartalma, szükségessége,
- a diszciplináris képzés és a tanárképzés kapcsolata,
- a bolognai típusú szerkezet és a korábbi tanárképzési szerkezet viszonya,
- a szakképzettségeket összefogó egységes tanárképzés,
- a tanári mesterszak áttekinthetősége,
- a képzés gyakorlati félévvel megnövelt hossza, valamint
- a képzési idő keresztfélévben való lezárása.

Valamennyi felsorolt kérdéskörben öt állítás került megfogalmazásra, egy összefoglaló, és négy további, az összefoglaló állítás egy-egy aspektusát kibontó item. Az attitűdmérő eszközben használt állításokat a 2010-es és 2011-es évben tanári mesterszakkal kapcsolatos országos fórumok, előadások és viták során elhangzott érvekből merítettük. Az itemek összeállításakor ügyeltünk arra, hogy valamennyi kérdéskörben megjelenjenek a bolognai rendszerű tanárképzést támogató és azt kritikával illető gondolatok, valamint arra is, hogy a legkülönbözőbb nézőpontok arányosan, az érvelések irányultságai szerint szerepeljenek az állítások között. Vagyis, a közbeszéd arányainak megfelelően az állítások között több volt a kritikus.

A fenti témakörök szerinti fűrtökben megfogalmazott, összesen 130 állítással kapcsolatban kérdeztük az alanyok egyetértésének fokát 1-5 skálán. Az eszközt méreténél fogva a vizsgálat során alkalmazott kérdőív két részletre bontva tartalmazta.

A főkomponens elemzés módszerével vizsgáltuk, hogy az attitűdmérő eszköz állításaival való egyetértés, illetve egyet nem értés a válaszadók között milyen együttjárásokat mutat. A vizsgálat eredményeként 7 faktort, vagyis 7 egymással együtt változó nézetcsoporthoz sikerült azonosítani. A hét faktor létét megerősíti, hogy a főkomponens analízis mellett elvégzett faktor analízis is 7 faktort eredményezett melyben az első és második faktorok tartalmi irányultsága alapvetően megegyeztek a főkomponens analízis során kialakult faktorokéval. A vizsgálatokat és az elemzést a főkomponens analízis szerinti faktorokon folytattuk le.

Az attitűdmérő eszköz állításai között a bolognai folyamatot támogató és kritizáló állítások is voltak, így a kialakuló faktorokban egyes állításokhoz elkerülhetetlenül negatív súly is került. A faktorokban az elfogadott és elvetett állítások együtt kezelése érdekében a negatív súlyú itemekre adott válasz értékeket átfordítottuk. Az így előállt faktorok Cronbach Alpha értéke valamennyi esetben magas lett. A további emelés és a faktor tartalmi megtisztítása érdekében azon itemeket, melyek elhagyása a Cronbach Alpha növekedését eredményezte, töröltük.

Az eredmények az így előállt faktorokra vonatkoznak, melyeket teljes részletességgel a Mellékletben közlünk. Valamennyi faktor esetén a faktorhoz tartozó állításokat a faktorban betöltött súlyuk szerinti sorrendben adtuk meg és az átfordított értékű itemeket szürke színnel jelöltük. Valamennyi állítás vonatkozásában a táblázat tartalmazza a faktorban betöltött súlyt és a minta egészén mutatott átlagértéket (az átfordított itemeknél az átfordítást követően). A faktor átlagban összegezve az állításokkal való egyetértés mértéke jelenik meg. Az első faktor itemjeit az 1. sz. melléklet tartalmazza.

*Az első faktor* tömören összefoglalva egy olyan nézetrendszert jelenít meg, mely a tanárképzésben bolognai struktúra ellenes, és a múltat idealizáló. E nézetrendszerhez kapcsolódó állítások közül a legnagyobb súllyal bírók az osztatlan struktúra, valamint a korábbi, hagyományos tanárképzési rendszer előnyeit, áttekinthetőségét és átláthatóságát fogalmazzák meg. Az osztatlan képzés előnyeként megjelenik e nézetrendszerben, hogy kezdettől fogva a tanári pályára készít fel, hogy az előrehaladást nem szakítja meg egy záróvizsga és mesterképzési felvételi erőpróbája, valamint, hogy már az érettségit követő belépéskor tudni lehet, hogy ki készül tanári pályára. A nézetrendszerben kimondottan megjelenik az a gondolat is, hogy a korábbi osztatlan tanárképzési rendszer célszerű és hatékony volt, kár volt megbolygatni. Vagyis e nézetrendszer múltat idealizáló és változtatás ellenes.

Szintén markánsan, a harmadik legnagyobb súllyal bíró állításként jelenik meg az a gondolat, hogy a tanárképzés bolognai reformja idegen keretek közé szorította a hazai tanárképzést. Ezen túlmenően a faktorban szereplő egyik állítás azt is kimondja, hogy semmi nem indokolta az idegen keretekbe szorítást, míg egy további kifejezi a tömegképzés megszüntetésének igényét. Ilyen formán e nézetrendszer lényegében a felsőoktatási, oktatási, társadalmi környezetben bekövetkezett változásokkal nem vet számot, a bolognai folyamat európai szerepét és indokoltságát, a reformok szükségességét nem érti meg nemcsak a tanárképzésben, hanem szélesebb értelemben a felsőoktatásban sem.

A legerősebb, első nézetnyaláb további fontos jellemzője a tanári mesterszakban a két szakképzettség aszimmetriájának kritikája. Megjelenik benne az a gondolat, hogy a két szakképzettségre jutó összes kreditvolumen kevés, hogy a második szakképzettséget e keretből elsajátítani nem lehet, az első szakképzettségben való elmélyülés nem biztosít a második szakképzettség elsajátításához szemléleti alapot, sőt még az is kimondásra kerül, hogy a hallgató és a közoktatás felé is félrevezető a tanári mesterszak két szakosságáról beszélni. E helyett a nézetnyalábban megjelenik annak fontossága, hogy a két szakképzettség tekintetében a hallgatók azonos súlyú felkészítést kapjanak. E nézetrendszer mélyén nem nehéz felfedezni azt az európaival ellentétes kimondatlan szemléleti irányt, mely szerint a tanárképzés végeredménye egy „késztermék”, tanulás és fejlődés az életpálya során alapvetően a tanárképzési szakaszban történik.

Összességében tehát elmondható, hogy ez a nézetrendszer valamennyi vonatkozásában konzervatív. Az eredmények azt mutatják, hogy a minta egésze e nézetrendszert enyhén támogatja (1-5 skálán a minta átlag: 3,27, szórás: 0,71). Ez azt jelenti, hogy a tanárképzők mintában szereplő alanyainak véleményátlaga a tanárképzés bolognai reformját, az osztott képzési struktúrát, a bolognai rendszert, a reformot és az aszimmetrikus két szakképzettséget enyhén, de elutasítja. A faktorok közötti második legmagasabb szórás érték arra enged következtetni, hogy e nézetnyaláb mentén a tanárképzők csoportja erősen megosztott.

Ez azért is különösen fontos, mert a főkomponens elemzés első faktoraként e nézetrendszer jeleníti meg a legnagyobb magyarázó erővel bíró összefüggéseket a nézetek együtt járásában, a nézetek varianciájában, tehát az ebben a faktorban megjelenő nézetek összetartozása, megítélésének együtt mozgása a legerősebb.

*A második faktorhoz* tartozó állításokat – az átfordítások első faktornál bemutatott jelzésével – a 2. sz. melléklet tartalmazza. E nézetrendszer hívószava a diszciplína, mely a tanárképzés lényege és szervezeti gazdája.

A második faktorban kifejezésre jutó nézetrendszer alapja az a meggyőződés, mi szerint a tanári munka eredményessége a szaktárgyi felkészültségen múlik, a tanárság lényege a szaktárgy – lehetőleg tudós – ismerete. Ez annyira markánsan jelenik meg, hogy a faktorban öt különböző item is megfogalmazza különféle aspektusból. Különösebb magyarázatot nem igényel annak megállapítása, hogy e szemlélet túlzó, és egyoldalú.

E diszciplína orientált alapírányra két fontos, további nézetvonulat is épül. Az egyik az, hogy a tanárképzés szervezeti gazdájának is a diszciplináris tanszékeknek kell lenni. Négy állítás is foglalkozik ezzel, melyekben nemcsak az kerül kimondásra, hogy a tanárképzésnek a szakmák kezébe kell kerülni, hanem az is, hogy a tanárképzést a neveléstudomány tudós művelői kezében nem lehet hagyni, hogy nem válhat el a szaktárgyi és a tanári felkészítés gazdája. Ehhez kapcsolódik további két állítás, mely szerint a tanárképzési tartalmak kialakításakor a szaktárgyhoz kell igazítani a pedagógiai és pszichológiai tartalmakat, illetve az, hogy a tanárképzési koordinációt a tartalmak helyett pusztán az oktatásszervezési kérdésekre kell korlátozni. Az állításokból kiderül, hogy e nézetrendszer képviselői számára nem fogadható el, hogy olyan képzésben tanítanak, melynek „gazdája” a szakterületen kívülre esik, hogy számukra valójában a kulcs kérdés a vezető szerep és irányítás visszaszerzése.



A faktor lényege tehát a tanárképzés szervezeti, irányítási, felelősségi alárendelése a diszciplinának mint gazdának. Ez a felfogás a pedagógiai és pszichológiai területének a diszciplinát kiszolgáló, annak bedolgozó szerepet juttatja.

A második faktorban helyet talált egy további itemcsoport, mely a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat kritikával illeti. Ezen, a faktorhoz tartozó itemek szerint a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok mennyiségileg túltengnek, túl elméletinek, a neveléstörténet által meghatározottak, gyakorlattól elszakadók. Ezen túlmenően, a nézetrendszer két állítása is megfogalmazza a pedagógiai és pszichológiai terület társ diszciplinákkal való tudományos egyenrangúságának kétségbe vonását. Elmondható tehát, hogy a második faktor egy keményvonalas, pedagógia és pszichológia ellenes szemléletet is magába foglal.

A második faktorban a fentiek mellett és azokkal logikailag összhangban megjelenik az a szemlélet, mely szerint a tanári mesterszak keretében túl nagy a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok aránya, valamint némileg logikai ellentmondásban az is, hogy a tanárképzésben túl kevés a gyakorlat. Továbbá e nézetrendszer támadja az ötödik félév keretében bevezetett iskolai gyakorlatot is.

E keményvonalas és a tanárképzés diszciplináris kontrolljáért kiáltó szemlélet rendszerrel a megkérdozett tanárképzők a közömbösség határán, enyhén elutasítóak, a többi faktorhoz képest a harmadik legnagyobb szórással (mintaátlag: 2,98, szórás: 0, 63).

*A harmadik faktor* a koherens, motiváló, és gyakorlat orientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket fogja össze. E nézetrendszerben a központi elem a tanári pályára lépésben és az iskola világában is a motiváció megteremtése. E kérdéskör különböző vonatkozásaival foglalkozik e nézetnyalábban 6 item is, megjelenik például a laikus pedagógia szerepe a tanári pálya választásában, a tanári mesterszak előnyeként az, hogy a szak választása előmozdítja a pálya iránti elköteleződést, valamint a tanári pálya presztízse növelésének fontossága, és a tanárképzési programba való belépés és kilépés szabadságának biztosítása is. A harmadik faktorhoz tartozó állítások teljes részletességgel a 3. sz. mellékletben találhatók.

E nézetrendszerben hangsúlyos szerephez jut a fél éves iskolai gyakorlat, mint pozitívum, valamint a diszciplináris és pedagógiai-pszichológiai ismeretek és a szakmódszertan rendszerbe szervezett, rugalmas utakat biztosító koherenciája. A vélemény-nyalábban szintén fontos szerepet játszik a közoktatás igényeinek ismerete, az ahhoz való kapcsolódás.

Fontos további elem a tanári hitvallással kapcsolatos nézetek megjelenése, ezek között az empátiának és a tanítás szeretetének és megszerettetni tudásának fontossága.

A nézetrendszer ellentmondó itemeket is tartalmaz a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való együttes felkészülés vonatkozásában. Az itemek között többségben vannak azok, melyek szerint a képzésben lehetséges és értelmes a tanulói korcsoportok szerinti egységes felkészítés.

E nézetrendszerben – ugyan nem markánsan, de – megjelenik a kontinuum szemlélete is a tudós tanár eszménye kapcsán. A nézet nyalábban található ugyanis olyan állítás, mely szerint tudós tanárrá valaki nem a képzés végeztével, hanem az életpálya érettebb szakaszában válhat.

E nézetrendszer a tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet mutat a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás (faktor átlag:4,2, szórás: 0,43).

*A negyedik faktorban* több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódik. (A negyedik faktorhoz tartozó itemek felsorolása a 4. sz. mellékletben található.)

Az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a fél éves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, bonyolult, az oklevélszerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával, ezért összességében elriasztó a hallgatók és intézmények számára. E gondolatkörhöz tartozik a gyakorlat, mint tanárképzési tartalom fontosságának megkérdőjelezése is, mely kifejeződik a gyakorlati fejlődést bemutató portfólió és a fél éves gyakorlat bevezetésével megvalósuló szakmai fejlesztés elutasításában. A fél éves iskolai gyakorlatot ellenző állítások szerepelnek a faktorban legnagyobb számban (5).

A negyedik faktorhoz kötődő másik gondolatkör a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való felkészítés egységességének elvetése. E vélekedés része annak megkérdőjelezése is, hogy a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanárai számára fontos lenne az egységes felkészítés, hogy a összekényszerített felkészítés szükségképpen részben hiányos és részben felesleges, valamint az is, hogy az ismeretanyag és a módszertani tudás annyira más a két csoport között, hogy a közös felkészítés igazából lehetetlen.

Az egységesség ellenesség másik dimenziója, a tanári mesterszak egy szakként való megkonstruálása is megjelenik e faktorban. Ennek keretében megjelenik az a gondolatkör, hogy az egységesség nem érzékelteti megfelelő módon a sokszínűséget, valamint, hogy a tanárképzés igazi arcát a szakterületi színezet adja.

Fontos, három itemben is megjelenő nézet e faktorban a tanárképzés országhatáron belüli, nemzeti ügyként való kezelése, mely nem teszi szükségesé sem a tanárok idegennyelv ismeretét, sem a nemzetközi mobilitását, mert országhatárok között csak nehezen konvertálható tudást nyújt.

Mindez azt jelenti, hogy a gyakorlat fontosságának megkérdőjelezése, a korcsoportokra bontott tanárképzés ideája és a tanári szerep szűken nemzeti értelmezése a válaszadók véleményeiben jellemzően együtt jár.

A negyedik faktort a minta semleges közeli, enyhén pozitív átlaggal ítélte meg, azonban a válaszadók közötti szórás e faktor esetében volt a legmagasabb (átlag 3,08, szórás: 0,73).

*Az ötödik faktorban* megfogalmazott nézetrendszer a második faktoréhoz hasonlít annyiban, hogy a nézetrendszer alapja az a vélekedés, hogy a jó tanár alapismérve a magas szintű szakterületi tudás, melyhez a tudás átadás széles módszertani repertoárja társul. (Az ötödik faktor állításai az 5. sz. mellékletben találhatók.)

E szemlélet mögött is az a konzervatív pedagógiai nézet húzódik, hogy a tanár alapvető szerepe a tudás átadása, a diáké pedig annak átvétele. A faktor állításaiban több módon is kifejezésre jut az, hogy a szaktárgyi tudás magas szintje és annak hatékony átadása a tanári tevékenység lényege, valamint azt is, hogy ebben való hatékonyság az egy adottság, sőt genetikailag meghatározott adottság, melyet jól mér a főbb iskolai tantárgyakból szerzett érdemjegy.

E vélemény nyaláb fontos további eleme a tanári pályaválasztás előmozdítása, szinte bármi áron. Két állítás is vonatkozik arra, hogy szinte mindegy milyen a tanári pályára jelentkező, csak legyen, ennek érdekében nem szükséges a jelentkezők szűrése, inkább ösztöndíjjal való támogatása szükséges. Ez a szemlélet burkoltan a tanári pálya kontraszelektív jellegének elfogadását, előmozdítását jelenti.

E nézetrendszer a második faktorra abban az értelemben is rokonságot mutat, hogy szerepel benne egy item, mely a tanárképzési szervezetben a hagyományoknak megfelelő koordinációt szorgalmaz, valamint az, mely a tanári pálya anyanyelvi meghatározottságát, az idegennyelv tanulásának szükségességét jeleníti meg.

A második és az ötödik faktor gondolati rokonsága egyértelmű, a két faktor közötti különbség leginkább abban ragadható meg, hogy a második faktor a közös nézetrendszer alapján a szervezeti szerepeket kívánja meghatározni, míg az ötödik pedig az e szemléletből adódó tanári szerepértelmezést bontja ki.

Az ötödik faktort a mintaátlag – a második faktorhoz hasonlatos mértékben – enyhén utasítja el, azonban e faktorban megjelenő itemekkel kapcsolatos álláspontok kevésbé szórnak (átlag: 2,97, szórás: 0,58)

*A hatodik faktor* a tanári mesterszak elleni teljes ösztűz, annak generális elutasítása. A képzés tartalmának kritikájában szerepel a természettudományi alapképzésekben a második szakképzettség felvétele esetén a megszerzett oklevél másodrendűsége, a második szakképzettségben a felkészítés elégtelensége, a pedagógiai és pszichológiai tartalmak kiüresedése és a szakmódszertan megújulási képtelensége. Tehát valójában minden szereplőt éri kritika e nézetrendszer szerint.

Hasonlóan a képzést alkotó stúdiumokkal szemben megfogalmazott ellenvetésekre, e nézetrendszer szerint az intézmények is vonakodók, nehézkesek voltak a reform megvalósításában, valamint a minisztérium részéről hiba volt a túlzó és részletekben elvesző szabályozás.

A faktorban szerepel a tanári mesterszak egységességének elutasítása és a diszciplináris sajátosságok hangsúlyozása szintén megjelenik. Ehhez társul a tanári pálya perspektívatlansága, mely ezért – kimondottan a természettudományok terén – a gyengébb felkészültségűeknek való.

Az az európai szemlélet, mely a tömegképzést adottságnak, társadalmi és gazdasági szükségszerűségnek véli e nézetrendszerben szintén elutasításra került. Az egyetlen pozitív, a reformot elismerő item a „tanár idegen nyelven” szakképzettség lehetőségként való értelmezése s üdvözlése. A hatodik faktor itemei a 6. sz. mellékletben találhatók.

A hatodik faktort, melyet úgy foglalthatunk össze, hogy „minden elhibázott” a válaszadók átlagosan semlegesen ítélték meg, a faktorok tekintetében közepes nagyságrendű szórással (átlag:3,03 szórás: 0,58).

*A hetedik faktor* szemléletrendszere összetett. (A hetedik faktor elemei a 7. sz. mellékletben találhatók) Újszerűsége az, hogy domináns, hangsúlyos szerephez jut benne a tudós tanárok, valamint a nagy tanáregyeniségek, a hivatásukat művészi szintre emelő tanárok

„előállításának” igénye. E mellett, ehhez kapcsolódóan jelenik meg a tanári pályát választók motiváltságának fontossága, melyet leginkább a kiváló tanár egyéniségek óráinak személyes tapasztalata mozdit elő.

E faktorban egy komplex tanári kép jelenik meg, egymás mellett szerepel a szaktárgyi tudás fontossága, valamint a hivatás, vagyis a pedagógiai munka művészi szintű végzése, a tanári felkészítésben pedig a szaktárgyi tudás közös szabályozóknak – a tanári pályára való felkészítés igényeinek – való alárendelése.

Tartalmában e nézetrendszer egyértelműen kötődik a harmadik faktor szemléletéhez, azzal hasonlóságot, átfedést mutat.

A tanárképzés bolognai reformjával kapcsolatban megerősítést nyer e szemléletben az, hogy a bölcsész és természettudományi területek alapképzéseinek valóban nem feladata az iskolai szerepre való felkészítés, valamint az is, hogy e reform megszüntette azt a korábbi gyakorlatot, mely a tanári pályára készülő többszörösének képzését eredményezte. E nézetrendszerben a tanári mesterszak egyetlen kritikaként két szakképzettség aszimmetriájának problémája jelenik meg.

A hetedik faktorról, a harmadik faktorhoz hasonlóan a minta átlag támogató, a vélemények szórása alacsony (átlag: 3,81 szórás: 0,47).

*Összefoglalva* elmondható, hogy a megkérdezett tanárképzők kiforrott nézetrendszerrel rendelkeznek a hazai tanárképzést illetően, hét faktorba foglalhatók azon vélemények, melyekkel együtt nő, illetve csökken az egyetértés.

A hét faktorból öt foglalkozik a tanárképzés rendszerszintű vonatkozásaival, ezek az 1., a 2., a 3., a 4. és a 6. faktorok. A 3. faktor a bolognai reform keretében kialakított tanári mesterszak egyes vonatkozásaival egyetért, illetve az intézményi megvalósítás tekintetében fogalmaz meg hatékonysági kritériumokat, míg a további négy rendszerre irányuló nézet-nyaláb a bolognai rendszerrel kapcsolatos kritikai szempontokat tömörítik.

A hét faktorból kettőben, az 5. és a 7. –ben a jó tanár mibenlétével, a tanári szereppel kapcsolatos nézetek kapnak központi helyet. Az 5. faktorban megtestesülő nézetrendszer szerint a tanár szerepe a korszerű tudás hatékony átadása mely leginkább az ismeretek átadásában testesül meg. E szerep felfogás a neveléstudomány jelen állása szerint idejétmúlt, és szűk kereteket nyújt mivel a tudás átadása helyett a gyerekek tanulásának támogatása, az ismeretek mellett a készségek és attitűdök elsajátításának előmozdítása, a tanulói személyiség tantárgyon keresztüli fejlesztése jelenti a tanári szerep lényegét. A 7. faktorban jelentkező vélemény-nyaláb állításaiból egyértelműen pedagógiai tanár szerep felfogás nem derül ki, azonban kiolvasható a jó tanár kimagasló szaktárgyi és pedagógiai felkészültségének harmóniája, valamint modellszerű személyiségjegyek fontossága, melyekben a fiatalok iránti elköteleződés és az alkotó gondolkodás egymás mellett megfér. A munkáját művészi szinten végző tudós tanár sokoldalú felkészültségével és komplex képével jobban közelíti a modern pedagógiai felfogást.

Az alábbi táblázat az egyes faktorokban szereplő állításokra adott összes válasz átlagát foglalja össze, vagyis a faktorokban megjelenő vélemény-nyalábokkal való egyetértés átlagos mértékét a mintán. Mivel a válaszolók 1-5 értékű skálán fejezhették ki az adott itemmel való

egyetértésüket, ezért a 3 alatti átlagérték összességében a minta egészének a vélemény-nyalábbal való egyet nem értését, a 3 feletti átlagérték pedig egyetértését fejezi ki. Az egyetértés, illetve egyet nem értés mértéke annál nagyobb, minél távolabb van az átlagérték a semleges 3-tól.

13. táblázat: A faktorok minta egészén nézett véleményátlagai (egyetértés mértéke szerinti sorrend)

Faktorok	mintaátlag:
Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés	4,21
Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása	3,81
Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,27
Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség	3,08
Faktor 6: Minden elhibázott	3,03
Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	2,98
Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője	2,97

Mint a fenti véleményátlagok jól mutatják, a tanárképzők között a legnagyobb egyetértés a 3. vélemény-nyalábbal mutatkozik, mely a bolognai típusú tanári mesterszak erősségének tartja a fél éves iskolai gyakorlat bevezetését, a képzési tartalmak koherenciáját és koordináltságát szorgalmazza, továbbá a szakmódszertan pedagógia és pszichológia, valamint a diszciplína közötti katalizátor szerepét emeli ki. Mivel e vélemény-nyalábbal való egyetértés mértéke 4 felett van, ezért mondhatjuk, hogy ezzel a nézetrendszerrel a tanárképzők határozottan egyetértenek.

Gyengébb mértékben, de szintén egyetértenek a tanárképzők a 7. faktor állításaiban megfogalmazott, szaktárgyat kimagasló szinten ismerő, de a fiatalok iránt is elkötelezett, alkotó gondolkodásra képes tudós tanár ideájával. Alapvetően a hazai tanárképzők egyetértenek azzal is, hogy hivatásukat művészi szinten művelő tanár egyéniségekre van leginkább szükség a közoktatás minőségének és hatékonyságának emeléséhez, azzal, hogy a tanárképzésben egységes rendszerben kell a különböző szakképzettséget és különböző korosztályokat oktató tanárokat képezni, hogy a tanári pályán való hatékony működés előfeltétele a tanári pálya tudatos választása, mert ez eredményez a pálya mellett elköteleződést.

Kis mértékű támogatást kapott a megkérdezettek között az a Bologna ellenes vélemény csoport, mely szerint a korábbi tanárképzési rendszer hatékony és eredményes volt, kár volt megbolygatni és az osztott képzés a magyar hagyományoktól idegen, a tanárképzés abba való bekényszerítése a viszonyokat rontotta.

A semlegesség határán, de összességében enyhén támogatást mutató a minta által adott vélemények átlaga azzal a keményvonalas nézetrendszerrel, mely szerint a bevezetett fél éves

gyakorlat és a különböző korosztályok oktatására való egységes felkészítés nem vezethet jó eredményre, valamint azzal a vélemény-nyalábbal is, mely szerint a bolognai reform összességében és a lehető legszélesebb értelemben, szerkezetileg, tartalmilag, szervezetileg is elhibázott.

A fenti támogató véleményekkel ellentétben a minta összességében enyhén elutasítja azt a véleményt, mely szerint a tanárképzés lényege a diszciplináris felkészítésben rejlik és a tanárképzés legalkalmasabb gazdái a szaktanszékek. E vélemény-nyaláb részeként elutasításra került a minta egészében az a nézet, hogy a túlságosan elméleti és kiüresedett pedagógia-pszichológia térnyerése a tanári mesterszakon a diszciplína rovására ment végbe.

A minta egészében – megnyugtató módon – a legkisebb támogatást a konzervatív pedagógiai tanári szerep értelmezés kapta.

A táblázatból az is jól látszik, hogy a bolognai reform keretében kialakított tanári mesterképzéssel kapcsolatos faktorok, tehát az 1., a 2., a 3., a 4., és a 6. faktorok tekintetében összességében patthelyzet alakul ki. A reformot kifejezetten pozitívan értékelő 4. faktor támogatása és a többi, a reformot ellenző faktor enyhébb támogatása, vagy azzal való semlegesség összességében nem mutatja azt, hogy a reform megítélése egyértelmű.

### A tanárképzők terület és funkció szerinti csoportjainak nézetsajátosságai

*A válaszadók területi besorolása alapján* az egyes jellemző vélemény-nyalábok tekintetében a 14. sz. táblázatban szereplő átlagértékeket kaptuk, melyeket a 6. ábrán is megjelenítettünk.

14. táblázat: Tanárképzők terület szerinti csoportjainak faktor átlagai

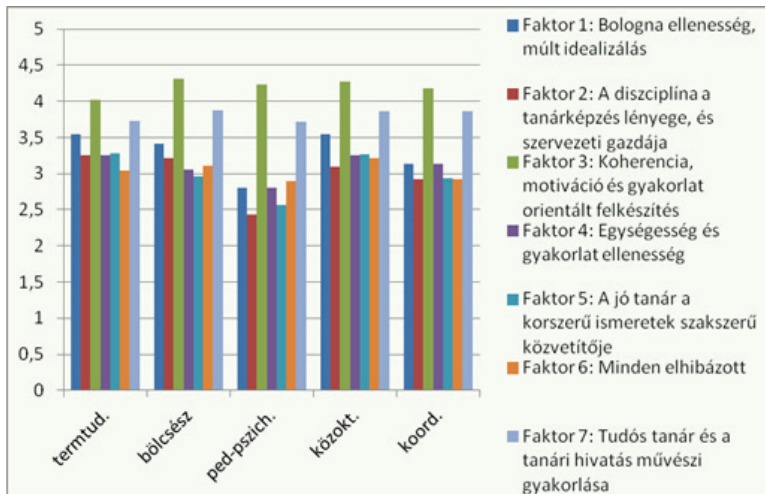
Faktorok	termtud.	bölcsész	ped-pszich.	közoct.	koord.
Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,55	3,41	2,80	3,55	3,14
Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	3,25	3,22	2,44	3,09	2,93
Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés	4,02	4,31	4,24	4,27	4,18
Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség	3,26	3,06	2,81	3,25	3,13
Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője	3,28	2,96	2,56	3,27	2,94
Faktor 6: Minden elhibázott	3,04	3,11	2,90	3,21	2,93
Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása	3,73	3,88	3,72	3,86	3,86

Megjegyzés: Kiemeltük azon csoportra vonatkozó átlagokat, melyek az adott faktorban megfogalmazott nézetek elutasítását fejezik ki.

A fenti adatok jól mutatják, hogy a 3., valamint a 7. faktor állításaival területtől függetlenül valamennyi tanárképző határozottan és egységesen egyetért, vagyis a jelenlegi vitákkal terhes időszakban a közös nevezőt ezek a nézet-nyalábok képviselik. Külön említést érdemel, hogy a 3. faktor állításaival valamennyi terület képviselője erősen értett egyet, az átlagok valamennyi csoport esetén a 4-es érték felett vannak.

Az adatokból az is tükröződik, hogy egyetlen vélemény-nyaláb esetén sem beszélhetünk területeken átvélő, általános elutasításról, a fennmaradó 5 faktor itemeiről alkotott véleményátlagok területenként vegyesen egyetértők, illetve egyet nem értők. Megállapítható, hogy az 1., 2., 4., 5. és 6. faktorok véleményeit a pedagógia-pszichológia terület és a koordinátorok képviselői különböző mértékben, de közösen és mondhatni szisztematikusan utasítják el, míg a természettudomány, a bölcsészettudomány és a közoktatás képviselői rendre támogató véleményeket adtak. Ez alól egyedül a bölcsészek esetén az 5. faktor elutasítása, valamint az 1. faktor koordinátorok általi támogatása jelent kivételt.

6. ábra: Faktor átlagok a tanárképzők terület szerinti csoportjaiban



A különböző terület szerinti csoportok között a faktor átlagok legnagyobb mértékben a 2. faktor vonatkozásában különböznek (természettudományi és pedagógiai-pszichológiai terület között a különbség 0,805), vagyis a tanárképzés lényegének és a tanárképzés szervezeti helyének meghatározásában van a legnagyobb nézetkülönbség a tanárképzők között, ez a jelenleg zajló vita gócpontja. Vagyis ez az érték arra enged következtetni, hogy nem annyira a bolognai tanárképzési struktúrával van a valódi probléma, hanem inkább a tanárképzés, mint a felsőoktatás egyik stratégiai ágazata feletti irányítás többoldalú igényének konfliktusa húzódik a jelenlegi viták mögött.

A faktorok között a területenként született átlagértékek szórása a 4. faktor esetében a legnagyobb (faktor szinten 0,7319) és e faktornál nincs korreláció ( $p=0,11$ ) a területi hovatartozás és a faktorátlag között, vagyis a területi csoporthoz tartozás nem határozza meg a vélemény-nyalábbal kapcsolatos álláspontot szignifikáns mértékben. Ez azt jelenti, hogy a bolognai tanárképzési rendszerben a különböző korosztályok oktatására, fejlesztésére való egységes felkészítés és a gyakorlati félév elítélésével kapcsolatban jelennek meg a legnagyobb véleménykülönbségek a tanárképzők között, területektől függetlenül.

Említést és valószínűleg további vizsgálatot érdemel, hogy a tanári mesterszak fél éves iskolai gyakorlatának elutasítását magába foglaló 4. vélemény-nyaláb esetén pont a közoktatási szereplők által nyújtott vélemények átlaga a legmagasabb, vagyis a gyakorlat ellenességgel pont a tanárképzés közoktatási szereplői értenek egyet a legjobban. A paradox eredmény mindenesetre azt sugallja, hogy a tanárképző felsőoktatási és közoktatási intézmények között intenzívebb párbeszédre, több tájékoztatásra és vélhetően a közoktatási feladatok megfelelő díjazásának biztosítására lenne nagy szükség.

A diszciplína szerepének hangsúlyozásában tartalmilag összekapcsolódó 2. és 5. faktorok esetén érdemes áttekinteni az egyes területek álláspontjait. A tanárképzés szervezeti irányítására való diszciplináris törekvést leginkább a bölcsészettudományi és természettudományi területek tanárképzői képviselik, (legerősebben a természettudományi terület) míg – érthető módon – a közoktatás semleges közeli álláspontot képvisel, a vezetés koordináció, illetve a pedagógiai és pszichológiai terület pedig elutasítja e vélemény-nyalábot.

A konzervatív pedagógiai tanári szerep értelmezést (5. faktor) a természettudományi terület a közoktatási vezetőtanárokkal együtt képviseli, míg a többi terület elutasító állásponton áll. Vagyis fontos különbség, hogy míg a diszciplinák közösen nehezményezik a pedagógiai-pszichológiai terület koordinációját, addig a szakismeret és annak átadását hangsúlyozó szűkítő tanári felfogás leginkább a természettudomány, valamint a közoktatási vezetőtanárok sajátja. Ez utóbbi az igazán meglepő, sőt sajnálatos. Felmerül a kérdés, hogy amennyiben a gyakorlat során a hallgató a tanári feladatrendszer ennyire szűk és konzervatív értelmezésére kap felkészítést, vajon az életpályája során van-e lehetőség ennek korrekciójára. Másik oldalról nézve markánsan eltérő pedagógiai szemléletű képzők közül, vajon kinek lesz a tanárjelölt szemléletére a legnagyobb hatása?

A valamennyi faktor esetében magas Cronbach Alpha értékek miatt az ANOVA vizsgálatot el lehetett végezni, melynek eredményéből kiderült, hogy az 1., a 2. és az 5. faktor esetén a csoporthoz tartozás szignifikánsan befolyásolja a véleményátlagot ( $p_1 < 0,01$ ;  $p_2 < 0,01$ ;  $p_3 = 0,07$ ;  $p_4 = 0,11$ ;  $p_5 < 0,01$ ;  $p_6 = 0,33$ ;  $p_7 = 0,53$ ). Vagyis a koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés (3. faktor), az egységesség és gyakorlat ellenesség (4. faktor), a minden elhibázott szemlélete (6. faktor) és a tudós tanárok fontossága (7. faktor) tekintetében a tanárképzők véleményei a területtől függetlenül szóródnak.

A Tukey HSD teszt eredménye szerint az 1. faktor esetében, vagyis a bolognai szerkezet elutasításában a pedagógiai és pszichológiai területet képviselők véleménye tér el szignifikánsan a természettudományi ( $p < 0,01$ ), a bölcsész ( $p < 0,01$ ) és a közoktatási ( $p < 0,01$ ) területeken dolgozók véleményétől. Ehhez hasonlóan a diszciplína tanárképzési tartalomban és szervezeti irányításban betöltött szerepét hangsúlyozó 2. faktor esetén a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozók véleménye szignifikánsan tér el természettudományi ( $p < 0,01$ ), a bölcsész ( $p < 0,01$ ), a közoktatási ( $p < 0,01$ ), valamint a koordinációs terület ( $p < 0,01$ ) véleményétől. A 2. faktorhoz kapcsolódó 5. faktor esetén – mely a jó tanárságot a korszerű ismeretek szakszerű közvetítésében fogja fel – a pedagógiai és pszichológiai oktatók véleménye a természettudományi ( $p < 0,01$ ) és közoktatási ( $p < 0,01$ ) kollégáiktól tér el szignifikánsan.



*A tanárképzésben különböző funkciókat betöltő csoportok tekintetében* hasonló vizsgálatot folytattunk. Mivel a közoktatás és koordináció területként is és funkcióként is értelmezhető és azonos tartalmú kategóriaként került kialakításra, ezért a funkció kategóriát csak a természettudományos, bölcsész és pedagógiai, pszichológiai oktatók között hoztunk létre. E területeken az oktatóknak három eltérő funkcióját különböztettük meg, ezek (a korábban már említett) modulfelelős funkció, oktató funkció és szakmódszertanos funkció. A 15. sz. táblázat mutatja be a funkciók szerint képzett csoportok vélemény átlagát faktoronként.

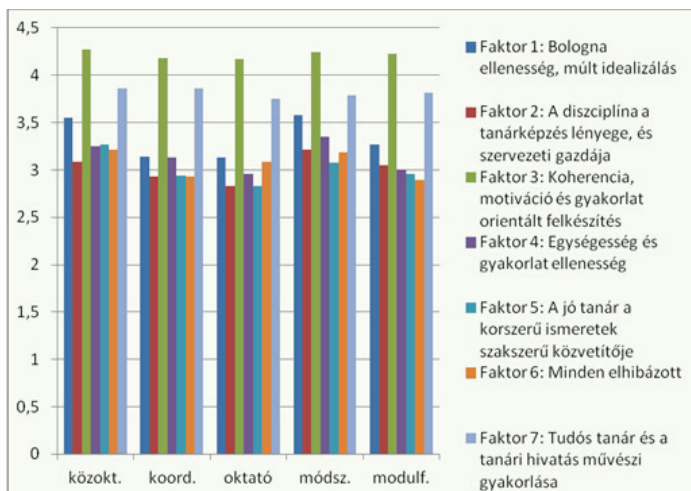
15. táblázat: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak faktor átlagai

Faktorok	közokt.	koord.	oktató	módsz.	modulf.
Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,55	3,14	3,13	3,58	3,27
Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	3,09	2,93	2,83	3,21	3,05
Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés	4,27	4,18	4,17	4,24	4,23
Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség	3,25	3,13	2,96	3,35	3,00
Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője	3,27	2,94	2,83	3,08	2,96
Faktor 6: Minden elhibázott	3,21	2,93	3,09	3,19	2,89
Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása	3,86	3,86	3,75	3,79	3,82

Megjegyzés: Kiemelten jeleztük azon csoportra vonatkozó átlagokat, melyek az adott faktorban megfogalmazott nézetek elutasítását fejezik ki.

A fenti adatokat ábrázoltuk is.

7. ábra: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak faktor átlagai



A tanárképzők funkció szerinti csoport bontásában a vélemény átlagok – a terület szerinti csoportok vélemény átlagaihoz hasonlóan – a koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés szemléletnyalábja, (3. faktor) és a tudós tanár és a tanári hitvallás művészi gyakorlásával kapcsolatos nézetek (7. faktor) szempontjából teljesen egyetértők. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzésben a koherencia, motiváció megerteremtésének fontosságát, valamint az alapos gyakorlati felkészítést minden tanárképző funkciójától és területétől függetlenül is támogatja. Ugyanígy a tudós tanárhoz kapcsolódó, a tanári feladatrendszert komplexen értelmező véleménynyalábot is.

A funkciók szerinti csoportok az 1. faktor bolognai tanárképzési reform ellenes, múlt idealizáló nézeteivel egyetértenek, csoportonként eltérő mértékben. Ha az egyetértés mértékét nézzük, akkor látszik, hogy az oktatók, a modulfelelősök és a koordinátorok a közömböshöz közelebb helyezkednek el, a reformot markánsan elutasító két csoport a szakmódszertanos és közoktatási csoport. Vagyis a két elemzésből következik, hogy leginkább a bölcsész és természettudományi területek szakmódszertanos kollégái, valamint a közoktatási vezető tanárok nyilvánítottak negatív véleményt. Megjegyzendő, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület oktatói és modul felelősei – a terület szerinti bontás adataiból tudjuk, hogy – elutasító átlagvéleményt fogalmaztak meg, és e kérdésben a területi csoportba tartozás együttjárást mutat a véleményátlaggal, így kikövetkeztethető, hogy a bölcsész és természettudományi terület oktatói és modul felelősei a szakmódszertanosokhoz hasonló jelleggel támogathatták e konzervatív nézetrendszert.

A 2. faktort - mely a diszciplína tanárképzési tartalomban való prioritását és a tanárképzés diszciplináris szervezeti irányítását képviselő nézetrendszer – az oktatók és a koordinátorok csoportja nem fogadja el, a modulfelelősök és a közoktatási szereplők semleges közeli, enyhén támogató véleményt fogalmaznak meg. E nézetek legharsányabb képviselői funkció szerinti bontásban a szakmódszertanosok. E faktor tekintetében is korreláció mutatkozik a területhez tartozás és a vélemény között, tehát a diszciplináris területek oktatóinak és modulfelelőseinek támogatóbb átlagait a pedagógiai és pszichológiai terület oktatóinak és modulfelelőseinek elvető véleménye rontotta le, míg a szakmódszertanosok csoportjának véleménye a pedagógiai és pszichológiai terület átlagot csökkentő hatása nélkül, „vegytisztán” jelentkezik.

A koherencia, a motiváció és a gyakorlat orientált felkészítés megfogalmazó 3. faktor esetében valamennyi funkció erősen támogató, e csoportbontás esetén is a csoportátlagok egységesen 4,0 felett vannak. Vagyis egyértelműen elmondható, hogy e véleménynyaláb fogalmazza meg ma a tanárképzők egyetértésének alapját, a stabil együttműködést és tovább fejlődést lehetővé tevő közös nevezőt.

A 4. faktoral kapcsolatos egyetértés, mely az egységesség és gyakorlat ellenesség szemléletét foglalja magában, leginkább a fentiekhez hasonlóan és a fenti értelmező magyarázat mellett a szakmódszertanos csoportban van, valamint a területnél már említettek szerint a közoktatásban. A koordináció támogató jellegű álláspontja szintén további elemzést, vizsgálatot szűkségeltetne, hiszen a koordinációs feladatokat ellátó szereplők számára (kis túlzással) maga a feladat szűnik meg akkor, ha a tanárképzés egységességét felszámolják. A vélemények kialakításakor szerepet játszhatott a tanárképzés problémáinak időigénye és

komplexitása, vagy a komplexitás koordinálásához szükséges eszközrendszer rendelkezésre állásának korlátozott volta.

Az 5. faktorban összegyűlt elmaradott, tudásátadás orientált pedagógiai szemlélet esetén a kialakult válaszok azt mutatják, hogy éles különbség van az oktatók, modulfelelősök és koordinátorok e szemléletet elutasító, és a közoktatás, valamint a szakmódszertan támogató attitűdje között. Megjegyzendő, hogy az 5. faktor esetén is a területi besorolással korrelál a vélemény, tehát az oktatói és modulfelelősi eredményeket a pedagógiai és pszichológiai területen dolgozók attitűdjei csökkentették. Ez azonban nem változtat azon, hogy a szakmódszertani és gyakorlat vezetői feladatokat ellátó tanárképzők a saját szakmájuk terén mennyire túlhaladott és beszűkült nézeteket vallanak. Ez a szemléleti elmaradottság alapvetően határozza meg a következő nemzedékek tanárainak szemléletét is, így különösen problémás.

A 6. faktor, mely szerint a bolognai tanárképzési reform generálisan, minden fő vonatkozásában elhibázott érdekes módon e csoportosítás szerint is leginkább a közoktatás által támogatott vélemény. Ez annál is érdekesebb, mert a bolognai alapképzési szakok 2006. szeptemberi rendszer szintű indulását követően a tanári mesterképzés első valódi tanárjelölt hallgatói 2009. szeptemberében léptek be a két és fél éves képzésbe és az adatgyűjtés idején, 2011 tavaszán még nem kezdték meg összefüggő szakmai gyakorlatukat. Azon hallgatók, akik alapján a közoktatás a bolognai képzésről véleményt tudott alkotni azok voltak, akik tanári vagy pedagógus végzettségük birtokában kiegészítő vagy újabb szakképzettség megszerzésére irányuló képzési formában léptek be. Vagyis a saját tanár kollégáik gyakorlatának szervezésén és lebonyolításán keresztül, valamint a tanárképzési reformot kísérő értekezletekből, fórumokból, vitákból nyerhették e lesújtó összképet. A világos értelmezéshez és magyarázathoz e ponton is további információkra lenne szükség.

A közoktatáson kívül a 6. faktor által megjelenített nézetrendszerrel ismét a módszertanosok és az oktatók is egyetértenek, bár utóbbiak átlagvéleménye közelít a közömbös 3,0-s értékhez. E nézetrendszer elutasítását a rendszerben felelősséget vállaló koordinátorok és modul felelősök csoportja képviseli.

A tudós tanár eszmény és a komplexebb tanárkép generális támogatottságot kapott valamennyi funkció szerinti csoportban, bár a támogatás mértéke nem olyan erős, mint a 3. faktor esetén.

A valamennyi faktor esetében magas Cronbach Alpha értékek miatt az ANOVA vizsgálatot funkciók szerint is el lehetett végezni, melynek eredményéből kiderült, hogy egyetlen faktor esetén sem befolyásolja szignifikánsan a csoporthoz tartozás a véleményátlagot ( $p_1=0,08$ ;  $p_2=0,2$ ;  $p_3=0,9$ ;  $p_4=0,29$ ;  $p_5=0,1$ ;  $p_6=0,16$ ;  $p_7=0,88$ ). Vagyis a válaszadókra jellemző valamennyi nézetcsoporthoz tekintetben a személyes vélemények a funkciótól függetlenül szóródtak.

### Nézet klaszterek jellemzése

A megkérdezett 145 tanárképző által a 7 faktorra adott véleményátlagok értékein klaszter analízist végeztünk. A klaszter analízis eredményeképpen két markáns vélemény mintázatú csoportot azonosítottunk, az elsőben 39, a másodikban 95 alannyal. A fennmaradó 11 fő

válaszai e két markáns mintázattól eltértek, de jellemző mintázatot nem alkottak, mondhatjuk, hogy e csoportba tartozó személyek különböző irányokban a „kilógó” véleményt fogalmaztak meg.

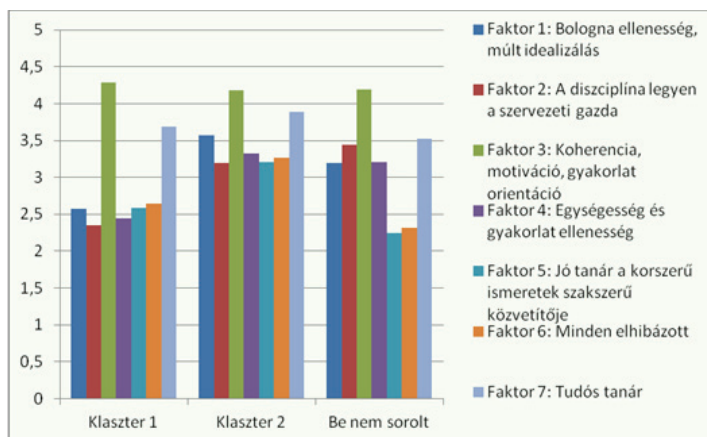
A két klaszter és a klaszterbe be nem sorolt személyek véleményátlagait és azok szórásait faktoronként a 16. sz. táblázat és a 8. ábra tartalmazza.

16. táblázat: Véleményátlagok és szórások klaszterenként

	Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás		Faktor 2: A diszciplína legyen a szervezeti gazda		Faktor 3: Koherencia, motiváció, gyakorlat orientáció		Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség		Faktor 5: Jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője		Faktor 6: Minden elhibázott		Faktor 7: Tudós tanár	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Klaszter 1	2,57	0,62	2,35	0,44	4,29	0,37	2,44	0,5	2,59	0,43	2,64	0,56	3,69	0,44
Klaszter 2	3,57	0,51	3,19	0,49	4,18	0,45	3,33	0,55	3,21	0,49	3,27	0,4	3,89	0,41
Be nem sorolt	3,2	0,74	3,44	0,69	4,19	0,43	3,21	1,28	2,24	0,31	2,31	0,64	3,52	0,78
Összes:	3,27	0,71	2,98	0,62	4,21	0,43	3,08	0,73	2,97	0,57	3,03	0,58	3,81	0,47

Mindez ábrázolva a következő képet mutatja.

8. ábra: Tanárképzők klasztereiben a faktor átlagok



A táblázatból és az ábrából kiolvasható, hogy az első klaszterbe besorolt személyek a „bolognai rendszer ellenes” faktorok (1., 2., 4., 5., 6.) tekintetében fogalmaztak meg elutasító (3,0 alatti) véleményt, és támogató véleménnyel voltak a koherenciát, motivációs és gyakorlat orientáltságot kiemelő, valamint a tudós tanár és a tanári hivatás komplexitását megjelenítő (3. és 7.) faktorok tekintetében. Vagyis az első klaszter tagjai úgy tűnik a bolognai rendszer hívei. Külön említést érdemel, hogy az első klaszter elutasítja a tanári professzióhoz az

ismeret átadásra szűkített felfogását is, melyet az 5. faktor jelenít meg. Ez azt mutatja, hogy a bolognai rendszer híveinek tanári szerepet illető felfogása komplexebb, progresszívebb.

A második klaszter az elsővel a 3. és 7. faktorok terén ért egyet, vagyis a klaszterezés megerősíti, hogy jelenleg a tanárképzők között az alapvető egyetértés a tanári pályára való motiváció megteremtésének fontosságában, a koherens és gyakorlat orientált felkészítésben van illetve valamivel gyengébben de szintén egyetértés van a tudós tanárok mintájának, a tanári hivatás művészi szintre emelésének szükségességében.

Az egyetértés e részterületén kívül a második klaszterbe sorolt személyek rendre támogatják a bolognai tanárképzést kritizáló (1., 2., 4., 5., 6.) véleménynyalábokat, vagyis azt mondhatjuk, hogy a második klaszterbe tartozók csoportja a reform ellenzői. A két klaszter és a be nem soroltak közül csak a második klaszter tagjai támogatják az 5. faktorban megjelenő ismeretátadásra szűkült tanár felfogást, nagy egyetértésben, vagyis relatív kis szórással.

A két klaszter által megjelenített markánsan eltérő nézetrendszerek között a legnagyobb eltérés az 1., a 2. és a 4. faktor, vagyis a bolognai tanárképzési rendszer osztott, aszimmetrikusan kétszakos, a hagyományos tanárképzés rendszerét megbolygató reformjának értékelésében, a tanárképzés szervezeti helye és irányítása megítélésében, valamint a tanárképzés egységességének és fél éves iskolai gyakorlatának megítélésében van. A bolognai reform megítélésében 1,00 a véleményátlagok különbsége, míg a tanárképzés feletti irányítás területén 0,84, az egységesség és a fél éves iskolai gyakorlat terén pedig 0,9. Érdekes megjegyezni, hogy a klaszterbe be nem sorolt személyek a tanárképzés szervezeti gazdájának a szaktanszékeket és a tanárképzés lényegének a diszciplinát tartják, a 2. klaszter tagjainál is erősebben, viszont az 5. faktorban megjelenő, tudásátadó pedagógusképnek a legharsányabb ellenzői. Az 1., a 2., a 4., az 5., valamint a 6. faktorok esetében az első és a második klaszter véleményátlaga szignifikánsan tér el.

Elmondható tehát, hogy a tanárképzők közel egyharmada a bolognai reform pártján áll, hisz az osztott struktúrájú, szakképzettségek terén és a tanulói korcsoportok szerint is egységes tanárképzésben, annak koherensen megszervezett, fél éves gyakorlattal gazdagított formájában, a két szakképzettség egyenlőtlenségét elfogadva. E csoport úgy gondolja, hogy a tanárképzés lényege a tanári szerepre való komplex felkészítés, mely az ismeret átadás helyett a gyermek komplex fejlesztésében, motiválásában, tanulásának sokrétű és differenciált előmozdításában van. Az e csoport által generált reformot azonban a tanárképzők közel két harmada elveti, annak fent felsorolt érveivel nem ért egyet és támogat egy pusztán a szaktárgyi ismeret magas szintjével és az ismeretátadással jellemezhető idealizált tanárképet.

*Területi hovatartozásuk szerint* is megvizsgáltuk a klaszterekbe sorolt személyeket. Az eredményeket a 17. sz. táblázat tartalmazza.

17. táblázat: A tanárképzők területi csoportjainak klaszterenkénti száma és aránya

Terület:	Első klaszter		Második klaszter		Be nem soroltak		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
koordináció	8	32%	14	56%	3	12%	25	100%
természettudomány	6	20%	23	77%	1	3%	30	100%
bölcsészettudomány	5	13%	31	78%	4	10%	40	100%
pedagógia és pszichológia	19	58%	12	36%	2	6%	33	100%
közoktatás	1	6%	15	88%	1	6%	17	100%
Összesen	39	27%	95	65%	11	8%	145	100%

A táblázat szerint a koordinációs területen dolgozók többsége (56%-a) a második klaszterhez tartozik, 32%-uk első klaszterbe, 12%-uk pedig egyik klaszterbe sem nyert besorolást. E szerint a koordináció terén dolgozók csoportja a bolognai reform megítélésében megosztott, számszerűen több a bologna ellenes véleménnyel rendelkezők száma, de számottevő támogató bázisa is van a reformnak e csoportban. A természettudományi területen oktató tanárképzők alapvetően a bologna ellenes 2. klaszterhez tartoznak, fontos azonban megjegyezni, hogy 20%-uk viszont a bolognai rendszerrel egyetért. A bölcsészettudományi területen belül a természettudományinál is nagyobb a bolognai tanárképzési rendszer ellenzőinek a száma, itt a támogatók csak 12%-ban fordulnak elő.

A pedagógiai és pszichológiai terület többsége (57,6%-a) a reformot támogató első klaszterhez tartozik, de közel 40%-uk a bologna ellenes és konzervatív tanárképpel kapcsolatos nézeteket vall. Ez az arány, különösen a tanárképet megjelenítő 5. faktor támogatására a pedagógiai és pszichológiai terület tanárképzői, vagyis a pedagógusok tanárképét meghatározó pedagógusok között meglepően és elszomorítóan magas. A vezetőtanárok estében a legmegdöbbentőbbek az arányok: az elenyésző (1 fős) bolognai rendszert és progresszívebb tanárképet támogató személy kivételével a vezetőtanárok közel 90%-a reform ellenes és egyetért a tanár tudásátadó szerepértelmezésével.

A táblázat oszlopaira koncentrálna az adatokból leolvasható, hogy a bolognai reformot, a tanárképzésben az egységességet, a gyakorlati félévet támogató, a tanárképzés diszciplináris irányítását és diszciplinák szerinti szétbontását elvető, valamint progresszívebb tanárképpel rendelkező első klaszter leginkább a pedagógia és pszichológia terén közreműködőkből, valamint a koordinációban dolgozókból áll (49%). Véleménye alapján e csoportba tartozik még 15% -ban természettudományi és 13%-ban bölcsészettudományi területen dolgozó tanárképző és egy közoktatási tanár is. A második klaszter legnagyobb csoportja a bölcsészettudományi (33%), valamint a természettudományi (24%) területről tevődik össze, de 10% felett képviselteti magát e csoportban a koordinációs terület, a pedagógia és pszichológia és a közoktatás is. A klaszterbe be nem sorolható személyek legnagyobb részben bölcsészekből (28%), de jelentős részben a koordináció (27,3%), valamint a pedagógia és pszichológia (23%) területéről valók. E be nem sorolt csoportban volt egy-egy természettudományi és közoktatási tanárképző is.

*A tanárképzők klasztereinek funkciók szerinti bontását* a 18. sz. táblázatban található. Az adatokból látszik, hogy az oktatók, a modulfelelősök és a koordinációban részt vevők klaszterenkénti megoszlása nagy vonalakban követi az alapsokaság klaszterenkénti megoszlását, vagyis nagyságrendileg egy harmaduk az első, két harmaduk a második klaszterhez tartozik. A szakmódszertanosok és a vezetőtanárok ellenben jóval nagyobb arányban, mindkét esetben 88%-ban vélekednek a második klaszter nézetrendszere szerint.

**18. táblázat: A tanárképzők klasztereinek funkciók szerinti bontása**

Funkció	Első klaszter		Második klaszter		Be nem soroltak		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
oktató	15	33%	27	60%	3	7%	45	100%
szakmódszertanos	2	13%	14	88%	0	0%	16	100%
modulfelelős	13	31%	25	60%	4	10%	42	100%
koordináció	8	32%	14	56%	3	12%	25	100%
tanár	1	6%	15	88%	1	6%	17	100%
Összesen	39	27%	95	66%	11	8%	145	100%

A klaszterek oszlopait nézve pedig az olvasható le, hogy az első klaszter véleményrendszerét képviselők között a legnagyobb arányban oktatók (38,5%), modulfelelősök (33,3%) és a koordinációs feladatokat végzők (20,5%) állnak, ami azt mutatja, hogy a reformok támogatói nemcsak a reform során szerephez jutott vezetők. A második klaszter nézetrendszerét leginkább az oktatók osztják (28,4%), őket arányban a modulfelelősök (26,3%) és a koordinációban részt vevők és a szakmódszertanosok (mindkét csoport 14,7%) követi.

Hasonló eredményt kaptunk abban az egyszerűsített vizsgálatban is, melyben az első faktor itemeire adott véleményátlagok alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. E besorolással pusztán a bolognai reform strukturális átalakításával kapcsolatos attitűdöt vizsgáltuk. Az első csoportba kerültek az első faktort elutasítók (3 alatti véleményátlagú személyek), a második csoportba a 3, illetve a feletti véleményátlagok közéértéke alattiak és a harmadik csoportba pedig a 3 feletti véleményátlag közéértéke feletti átlagvéleményt megfogalmazók. E vizsgálat eredménye szerint is a bolognai reform támogatói, vagyis az első csoportba tartozók (44 fős csoportot) a sokaság 30%-t adják, míg a második és a harmadik csoportok pedig (55 és 46 fővel) a megkérdezettek 70%-t teszik ki.

A három csoport terület és funkció szerinti megoszlását a 19. sz. táblázat mutatja.

19. táblázat: A tanárképzők 1. faktorra adott véleményátlagja alapján képzett három csoport terület és funkciók szerinti bontása

		Első csoport		Második csoport		Harmadik csoport		Összesen:	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Terület	koordináció	8	32%	12	48%	5	20%	25	100%
	természettudomány	4	13%	12	40%	14	47%	30	100%
	bölcsészettudomány	12	30%	11	28%	17	43%	40	100%
	ped.-pszich.	17	52%	15	45%	1	3%	33	100%
	közoktatás	3	18%	5	29%	9	53%	17	100%
	Összesen	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%
Funkció	oktató	16	36%	20	44%	9	20%	45	100%
	szakmódszertanos	3	19%	4	25%	9	56%	16	100%
	modulfelelős	14	33%	14	33%	14	33%	42	100%
	koordináció	8	32%	12	48%	5	20%	25	100%
	tanár	3	18%	5	29%	9	53%	17	100%
	Összesen	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A csoportok területi adatai megerősítik, hogy a pedagógiai és pszichológiai területéről való válaszadók több mint fele bolognai reform pártján áll, a koordinációs területen a válaszadók zöme enyhén elutasító, de egyharmaduk támogató, a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület pedig zömében erősen elutasító. Utóbbiak közül a bölcsészettudományi terület 30% azonban támogató, tehát elmondható, hogy a bölcsész terület a legmegosztottabb a tanárképzés reformját illetően.

A funkciók esetén pedig a klaszterek megoszlásához hasonlóan a legerősebben elutasító a szakmódszertanosok és a tanárok csoportja, ahol az elutasítók aránya meghaladja az 50%-t, a modulfelelősök valamennyi csoportba azonos aránnyal kerültek, míg az oktatók és a koordinációban dolgozók közel harmada támogató, kevesebb mint a fele enyhén elutasító és csak 20%-a erősen elutasító.

*A nézetek intézmények szerinti bontását* is elvégeztük mind a klaszterek, mind az első faktorra adott véleményátlagok alapján képzett csoportok szerint. A 20. sz. táblázat tartalmazza a vizsgálat eredményeit.

20. táblázat: A tanárképzők klaszter analízis és az 1. faktorra adott véleményátlagja alapján képzett három-három csoport intézmények szerinti bontása

Intézmények	Klaszter 1	Klaszter2	Be nem sorolt	Csoport 1	Csoport 2	Csoport 3	Összesen
ELTE	8	10	2	11	2	7	20
SZTE	2	8	2	2	5	5	12
DE	1	10	2	5	3	5	13
PTE	5	12	0	3	7	7	17
ME	4	10	0	5	3	6	14
BME	1	7	1	2	5	2	9
EKF	5	13	1	6	9	4	19
NYF	6	7	2	5	8	2	15
NYME	4	9	1	4	5	5	14
PE	3	9	0	1	8	3	12
Összesen:	39	95	11	44	55	46	145



Az adatok szerint a bolognai reformokat leginkább az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE), az Eszterházy Károly Főiskolán (EKF), a Nyíregyházi Főiskolán (NYF), a Miskolci Egyetemen (ME) és a Nyugat-magyarországi Egyetemen (NYME) támogatják tanárképzők. A reformok legerősebb ellenzői az Eszterházy Károly Főiskolán (EKF-en), a Pécsi Tudományegyetemen (PTE), a Miskolci Egyetemen (ME-n), a Debreceni Egyetemen (DE-n) és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE-n) vannak a legnagyobb számban. Vagyis a tanárképzők közötti véleménykülönbség az EKF-en, az ELTE-n és a ME-n a legnagyobb.

Nem meglepő, hogy az ELTE-n, a korábbi modellek és reformok intézményében a legerősebb a bolognai folyamatot támogatók tábora, azonban ezzel szemben a reform ellenes nézetek központja is az ELTE, ez mindkét csoportbontás alapján kirajzolódik. Az ELTE-hez hasonló az EKF és a NYF helyzete is, e képzőhelyek mind a reformok támogatóiban, mind ellenzőiben bővelkednek.

Az adatokból úgy tűnik, hogy az ELTE kivételével a tanárképző tudományegyetemen, az SZTE-n, a DE-n és a PTE-n is, az elutasító csoport jóval erősebben képviseltette magát a mintában, mint a támogató. Sőt, az elutasítás magasabb foka (3. csoport) létszáma a tudományegyetemek esetében magasabb, vagy azonos, mint az enyhén elutasítók létszáma. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tudományegyetemen a progresszív irányzatok és a változások a tanárképzésben kedvezőtlenebb fogadtatásra lelnek.

A tudományegyetemek mellett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) és a Pannon Egyetemen (PE) pedig úgy tűnik, hogy a reformok enyhébb szintű kritikája a domináns nézet, míg a támogatók köre a mintaátlaghoz képest szűkebb. A ME-n és a NYME-n a mintaátlag 1/3 progresszív, 2/3 konzervatív arányait lehet viszonylag tisztán kivenni.

## Konklúziók

Összegzésként elmondható, hogy a magyarországi tanárképzők kiforrott nézetrendszerrel rendelkeznek a hazai tanárképzést illetően, hét faktorba foglalhatók azon vélemények, melyekkel együtt nő, illetve csökken az egyetértés.

A legerősebb, első nézetnyaláb az első faktor. E faktor tömören összefoglalva egy olyan nézetrendszert jelenít meg, mely a tanárképzésben bolognai struktúra ellenes, és a múltat idealizáló. E nézetrendszerhez kapcsolódó állítások közül a legnagyobb súllyal bírók az osztatlan struktúra, valamint a korábbi, hagyományos tanárképzési rendszer előnyeit, áttekinthetőségét és átláthatóságát fogalmazzák meg. E nézetrendszer lényegében a felsőoktatási, oktatási, társadalmi környezetben bekövetkezett változásokkal nem vet számot, a bolognai folyamat európai szerepét és indokoltságát, a reformok szükségességét nem érti meg nemcsak a tanárképzésben, hanem szélesebb értelemben a felsőoktatásban sem.

A főkomponens elemzés első faktoraként e nézetrendszer jeleníti meg a legnagyobb magyarázó erővel bíró összefüggéseket a nézetek együtt járásában, a nézetek varianciájában, tehát az ebben a faktorban megjelenő nézetek összetartozása, megítélésének együtt mozgása a legerősebb. A minta egésze e nézetrendszert enyhén támogatja, azonban e nézetnyaláb mentén a tanárképzők csoportja erősen megosztott.

A második faktor által megjelenített nézetrendszer hívószava a diszciplína. A diszciplína orientált alapírányra épülő egyik fontos nézetvonulat, hogy a tanárképzés szervezeti gazdájának is a diszciplináris tanszékeknek kell lenni, vagyis valójában a kulcskérdés a vezető szerep és irányítás visszaszerzése. A másik fontos nézet vonulat e faktorban a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat kritikával illeti, sőt ezen túllépve a nézetrendszer két állításban is elutasítja a pedagógiai és pszichológiai terület társ diszciplinákkal való tudományos egyenrangúságát.

E keményvonalas és a tanárképzés diszciplináris kontroljáért kiáltó szemlélet rendszerrel a megkérdőjeztet tanárképzők a közömbösség határán, enyhén elutasítóak.

A harmadik faktor a koherens, motiváló, és gyakorlat orientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket fogja össze. E nézetrendszer a tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet mutat a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás.

A negyedik faktorban több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódik. Az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a fél éves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, és az oklevél szerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával. A másik gondolatkör az egységesség, melyet a nézetrendszer a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való felkészítés, és a szakképzettségeken átvélő vonatkozásban is elvet. A negyedik faktort a minta semleges közeli, enyhén pozitív átlaggal ítélte meg.

Az ötödik faktorban megfogalmazott nézetrendszer szerint a jó tanár alapismérve a magas szintű szakterületei tudás, melyhez a tudás átadás széles módszertani repertoárja társul. E szemlélet mögött az a konzervatív pedagógiai nézet húzódik, hogy a tanár alapvető szerepe a tudás átadása, a diáké pedig annak átvétele. Az ötödik faktort a mintaátlag enyhén utasítja el.

A hatodik faktor a tanári mesterszak elleni teljes essztűz, annak generális elutasítása. A hatodik faktort, melyet úgy foglalhatunk össze, hogy „minden elhibázott” a válaszádkók átlagosan semlegesén értékeltek.

A hetedik faktor szemléletrendszere a tudós tanárok, valamint a nagy tanáregyéniségek, a hivatásukat művészi szintre emelő tanárok „előállításának” igénye jelenik meg. A hetedik faktorról, a harmadik faktorhoz hasonlóan a minta átlaga támogató.

A hét faktor tartalmilag két részre bontható, hiszen öt (az 1., a 2., a 3., a 4., és 6.) faktor foglalkozik a tanárképzési struktúrával kapcsolatos nézetekkel, és kettő (az 5. és a 7. faktor) a jó tanár mibenlétevel.

A tanárképzők között országosan az egyetértés alapját a 3. és a 7. faktor nézetrendszere adja, melyből a 3.-kal való egyetértés mértéke kifejezetten erős. A többi faktor tekintetében erős nézetkülönbségek a jellemzők. A legnagyobb nézetkülönbség, vagyis a tanárképzőket leginkább megosztó nézetcsopord a második faktor, amely a tanárképzés lényegének és ideális szervezeti gazdájának valójában a diszciplinát tartja. Ez arra enged következtetni, hogy nem annyira a bolognai tanárképzési struktúrával van a valódi probléma, hanem inkább a tanárképzés, mint a felsőoktatás egyik stratégiai ágazata feletti irányítás többoldalú igényének konfliktusa húzódik a jelenlegi viták mögött.

A nézetnyalábok támogatását a tanárképzők területe (koordinációs, természettudományi, bölcsészettudományi, pedagógiai és pszichológiai, valamint közoktatási) és funkciói (oktató, szakmódszertanos, modulfelelős, koordinációs, tanári) szerint is vizsgáltuk. Az eredményekből az látszik, hogy a tanárképzők területi identitása az, mely a nézetek szempontjából meghatározó jelentőségű.

Területek szerint vizsgálva a nézeteket kiderült, hogy az 1., 2., 4., 5. és 6. faktorok véleményeit a pedagógia-pszichológia terület és a koordinátorok képviselői különböző mértékben, de közösen és mondhatni szisztematikusan utasítják el, míg a természettudomány, a bölcsészettudomány és a közoktatás képviselői rendre támogató véleményátlagokat adnak.

Említést és valószínűleg további vizsgálatot érdemel, hogy a tanári mesterszak fél éves iskolai gyakorlatának elutasítását magába foglaló 4. vélemény-nyaláb esetén pont a közoktatási szereplők által nyújtott vélemények átlaga a legmagasabb, vagyis a gyakorlat ellenességgel pont a tanárképzés közoktatási szereplői értenek egyet a legjobban. A paradox eredmény mindenesetre azt sugallja, hogy a tanárképző felsőoktatási és közoktatási intézmények között intenzívebb párbeszédre, több tájékoztatásra és vélhetően a közoktatási feladatok megfelelő díjazásának biztosítására lenne nagy szükség.

A konzervatív pedagógiai nézeteknek megfelelő tanári szerep értelmezést (5. faktor) a természettudományi terület a közoktatási vezetőtanárokkal együtt képviseli, míg a többi terület elutasító állásponton áll. Vagyis fontos különbség, hogy míg a diszciplinák közösen nehezményezik a pedagógiai-pszichológiai terület koordinációját, addig a szakismeretet és annak átadását hangsúlyozó, szűk tanári felfogás leginkább a természettudományi tanárképzők, valamint a közoktatási vezetőtanárok sajátja.

A tanárképzők területi besorolása alapján tehát elmondható, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a koordinációs terület egy része nézetrendszerében élesen szétválik a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási területtől.

A válaszok alapján végzett klaszter elemzés eredménye is ezt mutatja. A klaszter elemzés eredményeképpen két markánsan eltérő véleményű csoportot sikerült azonosítani, valamint maradt egy kisebb, szórt, a főbb vélemények irányából kilógó csoport.

Az elemzésből kiolvasható, hogy az első klaszterbe besorolt személyek a „bolognai rendszer ellenes” faktorok (1., 2., 4., 5., 6.) tekintetében fogalmaztak meg elutasító véleményt, és támogatták a koherenciát, motivációs és gyakorlat orientáltságot kiemelő, valamint a tudós tanár és a tanári hivatás komplexitását megjelenítő (3. és 7.) faktorokban megjelenő nézetrendszert. Vagyis az első klaszter tagjai a bolognai rendszer hívei, akik egyben a tanári professziónak az ismeret átadásra szűkített felfogását is elutasítják. Ez azt mutatja, hogy a bolognai rendszer híveinek tanári szerepet illető felfogása komplexebb, progresszívebb. E klaszterbe tartozik a tanárképzők közel egy harmada. E klaszterhez tartozók között legnagyobb arányban a pedagógiai és pszichológiai, valamint a koordinációs területről vannak válaszadók.

A második klaszterbe sorolt személyek rendre támogatják a bolognai tanárképzést kritizáló (1., 2., 4., 5., 6.) véleménynyalábokat, vagyis azt mondhatjuk, hogy a második klaszterbe

tartozók csoportja a reform ellenzőké. A két klaszter és a klaszterekbe nem soroltak közül csak a második klaszter tagjai támogatják az 5. faktorban megjelenő ismeretátadásra szükült tanár felfogást. E klaszter a tanárképzők két harmadát testesíti meg, és legnagyobb arányban a bölcsészettudományi, valamint a természettudományi területhez tartozók sorolhatók ide.

Hasonló eredményt kaptunk abban az egyszerűsített vizsgálatban is, melyben az első faktorra, vagyis a strukturális átalakítással kapcsolatos véleményátlagok alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. E vizsgálat eredménye szerint is a bolognai reform támogatói, vagyis az első csoportba tartozók a sokaság 30%-t adják, míg a második és a harmadik csoportok pedig a megkérdezettek 70%-t teszik ki.

A csoportok területi adatai megerősítik, hogy a pedagógiai és pszichológiai területéről való válaszadók több mint fele bolognai reform pártján áll, a koordinációs területen a válaszadók zöme enyhén elutasító, de egyharmaduk támogató, a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület pedig zömében erősen elutasító. Utóbbiak közül a bölcsészettudományi terület 30% azonban támogató, tehát elmondható, hogy a bölcsész terület a legmegosztottabb a tanárképzés reformját illetően.

Az intézményi hovatartozás alapján is áttekintettük a nézeteket. Az adatok szerint a bolognai reformokat leginkább az ELTE-n, az EKF-en, a NYF-en, a ME-n és a NYME-n támogatják a tanárképzők. A reformok legerősebb ellenzői az EKF-en, a PTE-n, az ME-n, a DE-n és az ELTE-n vannak legnagyobb számban. Vagyis a tanárképzők közötti véleménykülönbségek az EKF-en, az ELTE-n és a ME-n a legélesebbek.

A nézetek áttekintése tehát azt igazolja, hogy Magyarországon a tanárképzéssel kapcsolatos legfontosabb kérdésekben az érintettek között nincs egyetértés, sőt alapvető nézetkülönbség van. A nézeteket leginkább a területi és intézményi identitás, a különböző területeken töltött évek alatt kialakult szemlélet határozza meg. Mivel a nézetek kifejezetten lassan változó, és kívülről nehezen befolyásolható jellemzők, ezért a különbségek rövid távú áthidalására, megszüntetésére számítani nem lehet.

A képzési struktúrával és a reformmal kapcsolatos nézetkülönbségek mondhatni természetesek. A különböző területeket és intézményeket eltérő módon érintették a tanárképzési átalakulás változásai, az e tekintetben kialakuló szemléleti irányokra minden bizonnyal hat a személyes, a csoport és az intézményi érdek és a presztízs viszonyok alakulása. Másrészt minden markáns reformmal kapcsolatosan felfedezhetők és azonosíthatók támogató és ellenző nézetek, az ellentétek konszolidációja és a vélemények közeledése általában az idővel, az új feladatokkal és változtatásokkal, valamint a reform eredményességének, vagy eredménytelenségének bebizonyosodásával várható.

A tanárképzők nézeteiről kapott kép leginkább a két markánsan elváló tanári ideálkép vonatkozásában problematikus. A tanárképzés eredményessége és hatásossága szempontjából alapvető, hogy a tanárképzők a képzés során mind a tudatos, mind a spontán megnyilvánulásaikkal a tanárjelölt tanárképét egy irányba fejlesszék, alakítsák, hisz a nézetek alakításához nem elég a pedagógiai és pszichológiai 40 kredit által biztosított bő félév. Az attitűdök kialakítása szempontjából elfecsérelt idő a képzés, ha a képzők az alapvető

értékekben és célokban nem egyeznek meg. Különösen sajnálatos, hogy a módszertani és közoktatási válaszadók esetében, akiknek a tanárképzők között leginkább szakmája a tanárság, alapvetően a konzervatív tanárképpel való egyetértés rajzolódott ki. Felmerül a kérdés, hogy amennyiben a tanárjelölt a képzés alatt ennyire heterogén tanár képpel, és a gyakorlat során a hallgató a tanári feladatrendszer ennyire szűk és konzervatív értelmezésével találkozik, vajon az életpálya során nyílik-e lehetősége és lesz-e igénye ennek korrekciójára. Másik oldalról nézve markánsan eltérő pedagógiai szemléletű képzők közül, vajon kinek lesz a tanárjelölt szemléletére a legnagyobb hatása?

### III. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK INFORMÁLIS KAPCSOLATI HÁLÓZATAI

E rész a tanárképzők közötti informális kapcsolatrendszer jellemzőinek ismertetésével bővíti a tanárképzőkről országos szinten eddig bemutatottakat. A személyközi kapcsolatok vizsgálatának elméleti alapjait, a használt mérőszámokat bemutató felvezetés után 10 intézményi esettanulmány következik, majd a záró részben a kapcsolatrendszer jellemzői között feltárt és a nézetrendszer kapcsolatra vetüléseként előálló összefüggéseket mutatjuk be.

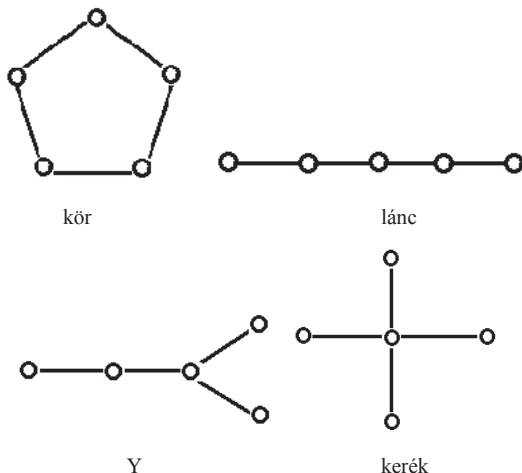
#### 1.) Bevezetés a tanárképzők személyközi vizsgálatába

##### A személyközi viszonyok vizsgálatának elméleti alapjai

„Közös céllal rendelkező egyénekből álló csoport közös cselekvésének elengedhetetlen feltétele a kommunikáció<sup>21</sup> bizonyos minimuma. Ez nem jelenti azt, hogy feltétlenül valamennyi egyéneknek kommunikálnia kell tudni egymással. Bizonyos esetekben elég, ha mindenki érintkezik a kommunikációs hálózattal annak egy bizonyos pontján. Ez a hálózat számos különféle módon kapcsolhatja össze egymással a csoport tagjait, de könnyen lehetséges, hogy e sok lehetőségnek csak egy kis része használható fel a jó teljesítményekhez. Kérdéses, hogy az összes lehetséges formák közül melyek ebből a szempontból a „jó” sémák, és hogy a különböző sémák eltérő eredménnyel járnak-e a csoportfeladatok megoldásában?” (Leavitt, 1969, 287. o.)

Leavitt kísérletei során négy kommunikációs sémát azonosított, ezek az alábbi ábrán láthatók.

9. ábra: Leavitt által azonosított kommunikációs sémák



<sup>21</sup> A kommunikáció egy olyan, legalább két szereplős folyamat, amelynek eredményeképpen a fogadó fél azt az információt tudja meg, amit a küldő fél vele tudatni akar (Csepeli, 2001).

A kommunikációs sémák fontos tulajdonsága a „távolság” az egyének között, vagyis az, hogy hány továbbítóra van szükség ahhoz, hogy az egyén bármelyik másikkal tudjon kommunikálni. Az egyén helyzetét a kommunikációs sémán belül jellemzi a „centralitás”. A sémákban az a legcentrálisabb pozíció, ahol a többi személytől való távolságok összege a legalacsonyabb, vagyis amelyik pozíció a legközelebb van a többihez. Ilyen módon kiszámítható, hogy a kör esetén centrális pozíció nincs, a lánc esetén a középső, az Y esetén az elágazás előtti és a kerék esetén a középpontban található pozíció. „Ami a vezetést illeti, az adatok azt mutatták, hogy valamely séma legcentrálisabb pozíciója számíthatott a leginkább arra, hogy vezetőnek ismerjék el.” (*Bavelas*, 1969. 278. o.)

A sémán belüli pozíció „viszonylagos periferialitása” a személy centralitása és a legcentrálisabb pozíció centralitása közötti különbség. „Azt látjuk, hogy a csoporttagok a vezetés jelenlétét annál világosabban érzélik, minél nagyobbak a sémán belül a periferialitás különbségei.” (*Leavitt*, 1969. 307. o.)

Leavitt vizsgálatainak eredményeként megállapította, hogy azon sémák, melyekben a centralitás egyenletesebben oszlik el a pozíciók között, vagyis a pozíciók egyenletes mértékben függetlenek (pl. kör séma), ott kevésbé alakul ki vezető, több lesz a hiba, de az aktivitás és a korrekció is, valamint a szervezetben nagyobb lesz a részt vevő személyek elégedettsége. Az ilyen szervezetben a személyek a frusztrációt a csoport és nem pedig a környezet számlájára írják.

Azon csoportokban, ahol a pozíciók centralitásában nagyok a különbségek (pl. kerék, Y), ott a periférikus pozíciókban levő személyek jellemzően követő magatartást vesznek fel, függnek a vezetőjüktől, elfogadják annak előírásait és ezért szerepükből adódóan kevés alkalmuk nyílik a presztízs, az aktivitás és az önkifejezés megélésére. Az ilyen csoport tagjai kevésbé elégedettek. (*Leavitt*, 1969)

A csoportok terén jelen kutatás a formális és informális tanárképzési szervezetekkel foglalkozik. A szervezetekben a célok elérését az biztosítja, hogy a komplex feladatrendszer világos munkamegosztás keretében részekre bomlik és delegálásra kerül egyes funkcionális egységekhez. A munkamegosztás szerinti egységekben az elvégzett résztvevő tevékenységek a folyamatok rendje szerint aztán összeépülnek egymással, így megteremtve a komplex célt. Az egységek közötti munkamegosztás alapján jön létre a formális szervezet, melyben a pozíciós hierarchikus alá-fölé rendeltségben, és vertikális mellérendelt viszonyban vannak. (*Csepeli*, 2001)

Az előre megtervezett tevékenységeket munkamegosztás, jogok és kötelezettségek formájában hierarchikusan – jó esetben racionálisan és világosan – elrendező formális szervezet mögött azonban van mindig egy informális szervezet, mely a tagok között levő személyközi interakciók összessége. A formális és az informális szervezet keretében is az egységek közötti kommunikáció előfeltétele az eredményes működésnek (*Klein*, 2002.).

Jelen kutatás keretében a tanárképző intézményekben a tanárképzők személyközi viszonyai formájában megragadható kommunikációs hálózatokat kívántuk feltárni, megismerni azokat a kommunikációs séma jellemzőket, melyek a tanárképzés megvalósításának tényleges intézményi kereteit adják. Ily módon vethető össze az informális és a formális szervezet, a formálisan és informálisan betöltött pozíciók.

Az informális tanárképzési hálózatok elemzésére a társas kapcsolati hálózatelemzés által nyújtott számtalan kiszámítható és bemutatható jellemzője közül a kommunikáció szempontjából meghatározó hármat választottuk az elemzés elvégzéséhez: (1) a K-kapcsolatú központi komponens (továbbiakban: kapcsolatrendszeri magot, angol kifejezéssel K core components), (2) a személyek elérési valószínűségét (page rank), valamint (3) a közelségi központiságot (closeness centrality).

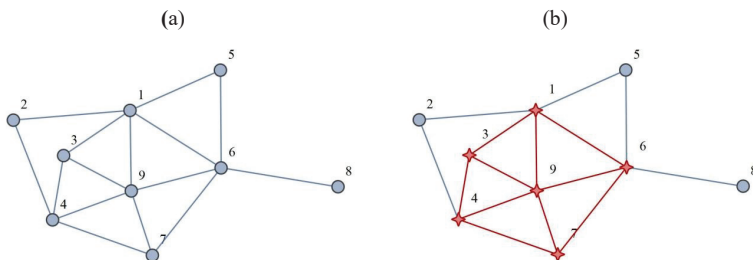
Az első arról ad információt, hogy a hálózatban hányan képezik a csoport működését meghatározó központi magot, vagyis hogy mennyire szűk vagy tág csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása. A második jellemző bemutatja, hogy a személyek mennyire elérhetők, mennyire könnyen találunk rájuk véletlenszerű kapcsolatfelvétel esetén. A harmadik pedig a hálózatban levő személyek egymástól való átlagos távolságát adja meg, vagyis azt, hogy a tanárképzők együttműködése a kialakult hálózati formában mennyire megkönnyített, vagy akadályozott. E három jellemzőt az alábbiakban mutatjuk be részletesen.<sup>22</sup>

### *K-kapcsolatú központi komponens (KCoreComponents)*

A szervezet egyik fontos jellemzője, hogy a személyek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, vajon kimutathatóak-e közöttük zárt szoros vagy lazább csoportok. Az ilyen csoportok belső gyors és hatékony kommunikációja hasznos lehet a szervezet szempontjából, de ugyanakkor ki is zárhatnak másokat, ami viszont éppen ellentétes hatást válthat ki, és ronthatja a szervezettől elvárt hatékonyságot, korrektséget.

Az egyik fontos laza szerkezetű csoportosulás, az ún. K-kapcsolatú központi komponens (KCoreComponents), azaz olyan maximális komponense a személyeknek, amelyeken belül mindenkinek legalább K darab kapcsolata van, és mindenki mindenkit elér valamilyen „útvonalon” keresztül.

10. ábra: A K-kapcsolatú központi komponens



A 10. ábra (a) része egy hálózatot ábrázol, ahol a tele-körök szimbolizálják a személyeket, a számok pedig a kódjaikat. A (b) ábrán pedig megjelöltük a 3-tagú központi komponenset. Az

<sup>22</sup> Az ebben a fejezetben bemutatott hálózati jellemzők teljes és részletes leírásai megtalálhatóak a Wasserman and Faust (1994), Scott (2000), és Pemmaraju and Skiena (2003) alpműveiben, a számításokat a Mathematica® (Wolfram Research, Inc., 2010) programmal végeztük.



ábráról leolvasható, hogy a központi komponensben valóban mindenkinek legalább három kapcsolata van, és mindenki elér mindenkit valamilyen útvonalon keresztül.

Az intézmények esetében egységesen a minimális 2 kapcsolattal számoltunk, mert 3 kapcsolattal nem volt minden intézmény esetében ilyen csoport.

### Elérési valószínűség (Page Rank)

A szervezet kapcsolatrendszerének fontos jellemzője, hogy a tagjait mennyire nehéz, vagy könnyű elérni. Az elérési valószínűség az egy személyhez való „eljutás” valószínűsége a kapcsolatok véletlenszerű bejárása esetén. Az elérési valószínűségek összege természetesen 1. Egy könnyen érthető példa, amikor az internetet böngésszük, és ahol a kapcsolatok megfelelnek a weboldalak egymásra mutató linkjeinek, az elérési valószínűség megmutatja, hogy milyen valószínűséggel jutunk el egy weboldalra. Ez nagyon fontos az internet hálózati világában, ezért az eredeti angol elnevezés: Page Rank.

Az intézmények esetében az elérési valószínűség utal a személyek fontosságára abban a természetes értelemben, hogy akit könnyen el lehet érni, annak mindenképpen van „szervezetmeghatározó” szerepe, hiszen egy véletlenszerű „látogató” őt éri el, vele kommunikál, azaz pl. a vele való kapcsolat alapján alakítja ki a szervezetről alkotott attitűdjét.

A 11. ábrán egy egyszerű hálózatot mutatunk be, a végpontok A, B, C, E, és F. Látható, hogy ez egy irányított kapcsolatokkal rendelkező hálózat, az

$$\{A \rightarrow B, A \rightarrow C, B \rightarrow E, C \rightarrow F, B \rightarrow F\}$$

kapcsolatokkal, ahol a nyilak mutatják a kapcsolat irányát. Az elérési valószínűségek a következők:

$$A \rightarrow 0.120882$$

$$B \rightarrow 0.172257$$

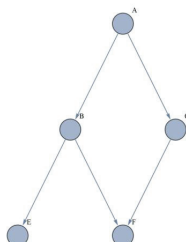
$$C \rightarrow 0.172257$$

$$E \rightarrow 0.194092$$

$$F \rightarrow 0.340511$$

Az értékekből leolvasható, hogy az A rendelkezik a legkisebb elérési valószínűséggel, hiszen hozzá csak akkor juthatunk el, ha éppen vele kezdjük a kapcsolatfelvételt. Ezzel szemben az F elérési valószínűsége a legmagasabb, hiszen hozzá sokkal több útvonalon keresztül is eljuthatunk. Köztük szerepelnek nagyságrendben a B, C, ill. E végpontok. Látható, hogy a B és C elérhetőség szempontjából azonos, ezért elérhetőségi valószínűségeik egyenlőek, az E pedig nagyobb értékkel bír náluk, de kisebb mint az F értéke.

11. ábra: Az elérési valószínűség



Mindez egy szervezet esetén például így írható le. Az A vezető az információkat B és C-nek adja, akik azt továbbadják. B E-nek és F-nek is ad, C csak F-nek. Vagyis az öttagú szervezetben egy véletlenül választott időpillanatban annak a valószínűsége a legnagyobb, hogy egy adott információt éppen F-nél találunk meg, míg a legkisebb, hogy A-nál.

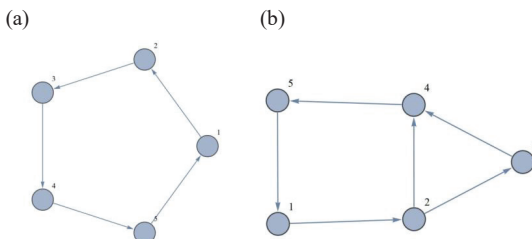
Az elérési valószínűség személyenkénti értékei a kapcsolati háló nagyságától függenek, ezért azok egy hálózaton belül értelmezhetők, hálózatok között nem. Az elérési valószínűség értékeit százalékban adjuk meg.

### Közelségi központiság (Closeness Centrality)

Egy szervezetben a személyek egymás között távolságát célszerű úgy értelmezni, hogy milyen hosszú kapcsolati útvonalon keresztül lehet az egyikből a másikig eljutni. Ez az útvonal-hossz nyilván nem felel meg a fizikai távolságnak (hiszen pl. a telefonos kapcsolat ezt felülírja), de a kommunikáció áramlásának szempontjából releváns távolság fogalom. Ha egy személy „rövid úton” elér mindenkit a hálózatban, akkor az illető központi szerepet tölt be abban az értelemben, hogy gyorsan és hatékonyan tud reagálni a felvetődő problémák megoldása céljából.

A közelségi központiság, a személyekre vonatkozóan azt fejezi ki, hogy az illető mennyire központi, pontosabban a személytől a hozzá kapcsolódó személyek átlagos „távolságának” a reciproka, azaz minél nagyobb, annál központibb az illető.

12. ábra: A közelségi központiság



A 12. ábrán két (a és b) irányított kapcsolatokkal rendelkező hálózat szerepel, a különbség mindössze annyi, hogy a (b) esetében a 2-es személytől egy többlet kapcsolat mutat a 4-es személy irányába. Az (a) ábrán minden személynek azonos a többiekétől való távolságainak összege, azaz pontosan  $1+2+3+4 = 10$ . A (b) ábrán levő távolságok a következők:

személy	távolság	centralitás (a távolság reciproka)
1	8	0.125
2	7	0.142857
3	10	0.1
4	10	0.1
5	9	0.111111

Jól látható, hogy a  $2 \rightarrow 4$  többlet kapcsolat beillesztése lényegesen megváltoztatta a távolságokat, és pl. a 2-es személy esetében ez összesen 7, részletezve pedig:

távolság(2 → 3)=1  
 távolság(2 → 4)=1  
 távolság(2 → 5)=2  
 távolság(2 → 1)=3.

Mindez azt jelenti egy intézmény személyközi viszonyaiban, hogy ha a hálózat elnyúlt, hosszú láncokat tartalmaz, akkor távolságok a hálózat két szélén levő személy között magasak lesznek, hiszen sok köztes személyen keresztül tudnak csak kommunikálni. Vagyis a hálózatban a személyek közötti átlagos távolság magas, tehát a reciprok alacsony értéket fog mutatni. Egy olyan szervezeti hálózaton azonban, ahol a személyeknek sok közvetlen kapcsolata van, egymást kevés köztes személyen keresztül érik el, tehát az átlagos személyek közötti távolság alacsony, a reciprok érték, vagyis a közelségi központosság pedig magas.

### A tanárképzők interperszonális kapcsolatainak vizsgálatáról

A vizsgálat keretében használt, szakmai társas kapcsolatok megismerésére irányuló kérdéssor első elemeként megkértük az alanyt, hogy sorolja fel azon személyeket, akikkel a tanárképzés terén munkakapcsolatban áll. Ezt követően a felsorolt személyek mindegyikére vonatkozóan hat kérdést tettünk fel, melyek a következők voltak.

- Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat? (válasz lehetőségek: 1 - évente egyszeri, 2 - évente néhány alkalom, 3 - havi rendszerességű, 4 - heti rendszerességű, 5 - naponta vannak munkakapcsolatban, 0 - nem áll vele munkakapcsolatban)
- Általában Ö keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös? (válasz lehetőségek: 1 - Ö keresi, 2 - Ön keresi, 3 - kölcsönös, 4 - nem keresik egymást)
- Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle? (válasz lehetőségek: 1 - Ön ad, 2 - Ön kap, 3 - kölcsönösen)
- Kérem értékelje a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!
  - o kellemetlen – kellemes, (1 – kellemetlen, 5 - kellemes)
  - o vitákkal terhelt – nincsenek viták, (1 – vitákkal terhelt, 5 – nincsenek viták)
  - o egyáltalán nem fontos önnek – a legfontosabb (1 – egyáltalán nem fontos Ön számára, 5 – a legfontosabb).

A tanárképzők kapcsolatrendszerére a fenti kérdéssoron kívül további kérdések is irányultak, ilyen körbe tartozik a gyakorló iskolákkal való kapcsolattartásra vonatkozó kérdések, melyekben szintén kértük az alany nyilatkozatát a kapcsolattartás gyakoriságáról, kellemességéről és vitákkal terheltségéről, valamint az intézményben tartott, tanárképzési szakmai fórumokra is vonatkoztak kérdések, ezek hasznosságára, valamint a válaszadók ezeken való részvételére.

A vizsgálat keretében válaszadó 145 fő közül 132 szolgáltatott a tanárképzési munkakapcsolatairól adatot. A kapcsolatok során a kérdezetteknek kívül megnevezett további személyek száma 407 fő, így a válaszokból 541 tanárképző munkakapcsolatáról szereztünk információkat. A válaszadók és a megnevezett személyek között is a nők aránya volt enyhén magasabb, 56%, illetve 52%. A válaszadók átlagéletkora 51 év.

A megkérdezett személyek köre egy strukturált szűk mintát képez a magyarországi tanárképzők teljes sokaságához képest, így a vizsgálat során feltárt kapcsolatok az alanyok kiválasztása által meghatározottak, és messze nem teljes körűek. A minta strukturáltsága, illetve az, hogy a tanárképzésért felelős vezetők által került összeállításra a megkérdezettek köre biztosítja azt, hogy a vizsgált kapcsolatrendszerek az intézmény tanárképzési személyközi hálózatának ha nem is teljes, de fontos, releváns szeletét adják. A vizsgálat keretében adottság, hogy az adatot szolgáltató 132 fő munkakapcsolatra vonatkozó megítélésén keresztül látjuk és láttatjuk az érintett közel 550 fő viszonyait.

A vizsgálat során a válaszadók valamennyi megadott kapcsolat tekintetében megnevezték, hogy ki keres kit. Az erre a kérdésre adott válaszok szerinti irányultsággal jelenítettük meg a kapcsolatokat. Tehát ha a válaszadó kereste a megnevezett személyt, akkor a kapcsolat a válaszadóból indult a megadott személy felé, ha a megadott személy kereste, akkor a kapcsolat a személytől indult a válaszadó felé. Ha a válaszadó azt jelezte, hogy a kölcsönösen keresik egymást a megadott személlyel, akkor két kapcsolat került rögzítésre, egyik a válaszadótól a megadott személy felé, a másik pedig a megadott személytől a válaszadóig.

A kapcsolat jellemzőiről is kérdeztük az alanyokat, vagyis a kapcsolat rendszerességéről, fontosságáról, kellemességéről és vitákkal terheltségéről, valamint arról, hogy ki kinek ad információt. A kapcsolat ezen jellemzőit rögzítettük a kapcsolatok mellett az információ adás esetében tekintettel arra, hogy kiből indul a kapcsolat és ki felé mutat. Ennek eredményeként kétféle kapcsolattípus állt elő, a szerint, hogy a kapcsolat kiinduló személye, vagy a célszemélye jellemezte azt a személyes tapasztalatai, benyomásai alapján.

E helyzet kezelésére „valós” és „vélt” megnevezésekkel különböztettünk meg a kapcsolatokat. aszerint, hogy a kapcsolat kiinduló személye a vizsgálatban szereplő alany vagy alany által megnevezett személy-e. Ez azt jelenti, hogy valós az a kapcsolat a jellemzőivel, melyben az alany a kollégáját keresi és vélt az a kapcsolat, melyben valaki azt mondja, hogy őt a kollégája keresi.

A megkérdezett 132 alanynak a kapcsolatokban szereplő 541 személlyel összesen 1267 kapcsolata volt, ezek került a fentiek szerint rögzítésre és jellemzésre, ebből a valós kapcsolatok száma 650, tehát a 132 személy 650 kollégát keres. A kapcsolatok átlagos rendszeressége a mintán 3,45 ami azt jelenti, hogy félúton van a havi és a heti rendszeresség között, tehát nagyságrendileg kétheti gyakoriságú. A ki ad kinek információt kérdésre a leggyakoribb válasz az információ áramlás kölcsönössége, ezt a kapcsolatok 81%-ra mondták a válaszadók.

A kapcsolatok kellemessége, vitákkal terheltsége és fontossága ötfokú skálán került a válaszadók által megadásra, ahol pozitív válaszok jelentették az 5-ös értéket (kellemes, vitáktól mentes, a legfontosabb), a és a negatív jellegűek az 1-es (kellemetlen, vitákkal terhes, egyáltalán nem fontos) értéket. A válaszadók által megadott munkakapcsolatok kellemessége magas átlagot, 4,64-es értéket kapott a kapcsolatok átlagában. Hasonlóképpen magas, egy kicsit a kellemességnél alacsonyabb, 4,50-es átlagértéket adtak a vitáknak, mely azt jelenti, hogy a kapcsolatokat kevésbé terhelik viták. A válaszadók által megnevezett tanárképzési kapcsolatok átlagos fontossága pedig 4, 40-es értéket nyert el, tehát a vizsgálatban szereplők a megnevezett tanárképzési kapcsolataikat általában fontosnak tartják.

Vélhető, hogy a válaszadók egy ismeretlen kérdező biztos számára a munkakapcsolataik kellemességének, fontosságának és vitákkal terheltségének értékelésekor pozitív irányba torzítottak a valós véleményükön, így az eredmények interpretációja során nem annyira a konkrét számértékek, mint azok mintaátlaghoz történő viszonyításai kerülnek bemutatásra és figyelembe vételre.

A válaszadók és a válaszadók által megnevezett személyek összességét tekintve, tehát a kapcsolati halmazokban országosan összesen a közelségi központiság átlagos értéke 0,27. A hálózatokban szereplő személyek átlagos elérési valószínűsége pedig 3,68.

Az elérési valószínűség értékei hálózaton belül nyújtanak fontos információt az egyének helyzetéről, a közelségi komplexitás értékei pedig a kellemességhez, fontossághoz és vitákkal terheltség értékeihez hasonlóan csoportok közötti összehasonlítás során nyerik el értelmüket, szolgálnak információval.

### A kapcsolatrendszerek magjának jelentése és jellemzői

A társas hálózatok elemzése módszer egyik eleme az intézményi hálózatok szintjén a kapcsolatrendszer magjának, vagyis a központi komponensének a meghatározása. Mint korábban említettük, a kapcsolatrendszer magja a hálózat azon része, melyben valamennyi személy legalább K számú kapcsolattal rendelkezik, és melyben mindenki elér mindenkit valamilyen útvonalon. A vizsgálat során a K értéket 2-nek vettük, mert csak a Nyíregyházi Főiskola és a Nyugat-magyarországi Egyetem esetén állt elő olyan hálózat, melyben K=3 esetén is volt központi komponens. K=2 esetén ezen intézmények kapcsolatrendszerei magja több személyt tartalmazott.

Tehát a központi komponens a tanárképzők kapcsolatrendszerének a központi, legaktívabb, az információ áramlás és a koordináció szempontjából legmeghatározóbb része, mely arról ad információt, hogy a hálózatban mennyire szűk vagy tág, és milyen összetételű csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása. E csoportnak természetesen az intézményi hálózat szintjén van szerepe és értelme, e részben a fogalom bemutatására, és arra szorítkozunk, hogy áttekintsük a kapcsolatrendszer magjába tartozó válaszadók terület és funkció szerinti összetételét. Az adatokat a 21. és a 22. sz. táblázat tartalmazza.

21. táblázat: A válaszadók előfordulása a kapcsolatrendszerek magjában terület szerint

Terület	A válaszadó a kapcsolatrendszer magjában					
	benne van		nincs benne		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
koordináció	23	92%	2	8%	25	100%
természettudomány	16	64%	9	36%	25	100%
bölcsészettudomány	23	62%	14	38%	37	100%
pedagógia és pszichológia	25	89%	3	11%	28	100%
közoktatás	12	71%	5	29%	17	100%
Összesen:	99	75%	33	25%	132	100%

Látható az adatokból, hogy az intézmények által megadott alanyok 75%-a a saját kapcsolatrendszerének magjához tartozik, ami nem is meglepő, hiszen az intézmények egy tanárképzési kérdőív kitöltésére való felkéréskor racionálisan a tanárképzésben járatos, abban aktív kollégákat nevezik meg. Továbbá, mivel e 132 személyt kérdeztük a kapcsolataikról, ezért érthető, ha abban saját maguk központi helyet foglalnak el.

Az e két okból is indokoltan magas arány azonban területenként változó, a legmagasabb a koordinációban, hiszen egy személy nem tud koordinálni, ha nem áll a kapcsolati hálózatban elérhető és központi helyen. A koordinációt megközelítő szinten áll a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozó tanárképzők köre, őket 20%-kal alacsonyabb arányban követi a természettudományi és bölcsészettudományi terület, majd 71%-os részvétellel zár a közoktatás. Utóbbi azért azt mutatja, hogy a vezetőtanárokkal a kapcsolati hálózatok legbelső szintjén is van kapcsolat, ugyan a többi területnél érzékelhetően alacsonyabb arányban.

Hasonlóan a területhez, a funkciók szerinti megoszlásban is érdemes megnézni e gyors áttekintést.

22. táblázat: A válaszadók előfordulása a kapcsolatrendszerek magjában funkció szerint

Funkció	A válaszadó a kapcsolatrendszer magjában					
	benne van		nincs benne		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
oktató	26	67%	13	33%	39	100%
szakmodszertanos	11	79%	3	21%	14	100%
modulfelelős	27	73%	10	27%	37	100%
koordinációt végző	23	92%	2	8%	25	100%
tanár	12	71%	5	29%	17	100%
Összesen:	99	75%	33	25%	132	100%

A kapcsolatrendszerek magjában működő tanárképzők funkció szerinti megoszlásból látszik, hogy a koordináció kimagasló részvételi arányát a szakmodszertanosok csoportja követi 14%-kal a koordinációtól lemaradva, és 20%-kal kisebb arányban képviseltetik magukat a modulfelelősök és a vezető- és mentortanárok. Érdekes, hogy az oktatók részvétele a kapcsolatrendszerek magjában alacsonyabb a közoktatási tanároknál, és ezzel 67%-kal a legalacsonyabb a csoportok között.

## 2.) Tanárképzés a legfontosabb hazai képzőhelyeken

A vezetőikkel folytatott tematikus kvalitatív interjú és a kérdőíves lekérdezés eredményei alapján társas kapcsolati hálózatelemzés módszerével készítettük el a vizsgálatba bevont 10 intézmény esettanulmányát. Az esettanulmányok tartalmazzák a tanárképzők kapcsolati ábráját, annak kommunikációs és attitűdre vonatkozó egyéni jellemzőit, a tanárképzők percepcióit az intézményi kapcsolatok főbb jellemzőiről, valamint az intézményben domináns nézetekről szerzett információkat.<sup>23</sup>

Az esettanulmányok egyediek és különállók, ezért azokat nem kívántuk semmilyen szakmai szempont szerint sorba rendezni, és alfabetikus sorrendben mutatjuk be.

### 2.1) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME)

#### *Szervezeti háttér*

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem a hazai tanárképző intézmények között speciális, mert közismereti tanárokat nem, csak közgazdásztanárokat, illetve műszaki tanárokat képez. A BME-n a Gazdaságtudományi és Társadalomtudományi Kar keretében működő Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet látja el a tanárképzés intézményi koordinációs feladatait és magát a képzést.

Az elmúlt három évben országosan a tanári mesterszakra felvételt nyert hallgatók 1%-át képi a BME<sup>24</sup>. Az egyetemen 4féle közgazdásztanári szakképzettséget és 10féle mérnöktanári szakképzettséget lehet szerezni. A BME a szakmai tanárképzés hazai legjelentősebb képzőhelye.

#### *A kapcsolati háló strukturális és pszichológiai jellemzői*

A Budapesti Műszaki Egyetemen a vizsgálat keretében egy 8 fős minta került lekérdezésre. A minta összesen 22 személy 70 kapcsolatát nevezte meg. A kapcsolati hálózat a megkérdezettek számához viszonyítva átlagos méretű.

23. táblázat: A minta összetétele a BME-n

	koord.	termtud.	bölcsész.	ped- pszich.	közokt.	összesen:
BME	1	2	2	3	0	8
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
BME	4	1	2	1	0	8
összesen:	39	14	37	25	17	132

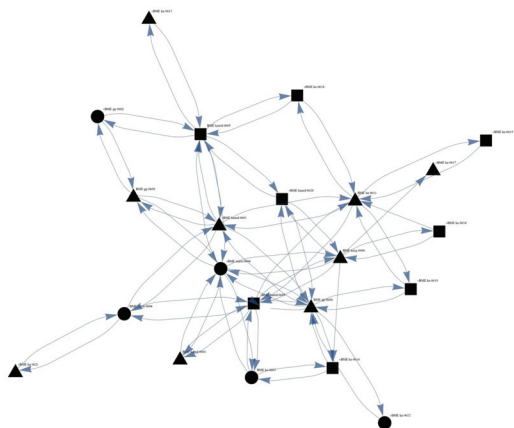
Megjegyzés: A BME esetén a mérnökök a természettudományi, a közgazdászok a bölcsészettudományi területre kerültek besorolásra.

A BME-n válaszadó 8 fős minta arányos eloszlású a területek között, azzal a kivétellel, hogy közoktatási szereplő nem került a mintába. Funkció szempontjából az oktatók enyhén többségben vannak.

<sup>23</sup> A 8. számú melléklet tartalmazza az intézmények összehasonlító táblázatát az intézményi kapcsolatok főbb jellemzőiről a válaszadóknak az intézményi kapcsolatrendszer magjához való tartozása szerint.

<sup>24</sup> Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

13. ábra: A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem kapcsolati ábrája



Magyarázatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)
- alany fontosság = 2 (modul felelős)
- ▲ alany fontosság = 3 (dékán, rektor, szakfelelős, intézményi koordinátor)

Alanyok kódolása:

- \* nélküliek: választadók
- \*-al ellátottak: a választadók által megnevezett személyek



Az intézményben a közelségi központiság értéke az országos átlagnak megfelelő, azt enyhén meghaladó (BME: 0,29, országos átlag: 0,27), vagyis a tanárképzők az átlagosnál rövidebb úton elérik egymást. Egy pedagógiai oktató országosan kimagasló elérési valószínűséggel rendelkezik (10,76%) tehát az intézményben véletlenszerűen kapcsolatot kereső személy a legnagyobb valószínűséggel hozzá jut. A személy kódja az intézményi ábrán: „BME pp 0608”. A pedagógiai oktatói feladatoknak megfelel ez a magas elérési valószínűség. A BME-n a kimagasló elérési valószínűségű pedagógiai és pszichológiai területen oktató személyen mellett magas elérési valószínűsége két, koordinációs feladatot ellátó személynek és egy mérnök (természettudományihoz sorolt) oktátónak volt.

A BME kapcsolati ábrája a személyek szinte kör-körös elrendezését, közöttük gazdag kapcsolatrendszert mutat. Nincsenek leszakadó és különálló csoportok, a kapcsolati háló kompakt egészet alkot. A legalább két kapcsolattal rendelkező és egymást kölcsönösen elérő kapcsolatrendszer magja a válaszadók számához, és a hálózat méretéhez mérten nagy. Ebből az tükröződik, hogy a tanárképzők személyközi kapcsolatrendszere gazdag, a kölcsönös viszonyok a dominánsak, vagyis a hatékony tanárképzési együttműködés személyközi feltételrendszere az intézményben megvalósul.

A BME-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 4,4 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 3,6. Mindkét érték enyhén az országos átlag alatti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9) vagyis átlagosnál szűkebb körű közvetlen kapcsolatrendszert és együttműködést mutat a tanárképzők között, ennek oka valószínűleg a képzés intézményi jellege, vagyis a szakmai tanárképzésben részt vevők korlátozott száma. A kapcsolatok rendszeresség a BME-n az országos átlag feletti (3,8; országos átlag: 3,5) vagyis kimondottan intenzív. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,1-re értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) alatti. Utóbbi érték valószínűleg magyarázható azzal, hogy a műszaki és közgazdaságtudományi terület diszciplináris oktatói számára nem a tanárképzési szerepkör az elsődleges. A tanárképzési kapcsolatok vitamentességét a BME-n az országos átlag közelében ítélték a válaszadók, 4,4-es átlag értéket kapott, az országos átlag 4,5. A kapcsolatok kellemességét az országos átlaghoz közel, annál kellemesebbnek élték meg a kérdezettek, és 4,7-es átlagértékkel jellemezték (országos átlag: 4,6).

24. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levő személyek területek szerint a BME-n

Kapcsolatrendszer magja (K=2 esetén)	koord.	termud.	bölcsész.	ped- pszich.	közokt.	összesen:
BME*	5	2	1	3	6	17
összesen:	73	30	35	50	28	216

\*A BME esetén a mérnökök a természettudományi, a közgazdászok a bölcsészettudományi területhez kerültek besorolásra

A kapcsolatrendszer magjában érdekes módon a közoktatási szereplők dominanciája látszik, ez a vizsgált intézmények között egyedülálló. A közoktatási szereplők mellett a koordinációban részt vevők csoportja domináns, a pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a szakmák képviselői enyhén alulreprezentáltak.

A megkérdezettek valamennyien tagjai a kapcsolatrendszer magjának, és e mag nagyobb, mint a megkérdezettek köre. Ez arra utal, hogy a minta kiválasztásakor az intézmény a tanárképzésben központi szerepet játszó kollégákat javasolta lekérdezésre, valamint arra is, hogy a kapcsolatok oly mértékben bejáratottak és világosak, hogy a mintába be nem kerülő személyek a válaszadók által többször, több kapcsolatban is említésre kerültek és így kutatásba való személyes bekapcsolódásuk nélkül is bekerültek a kapcsolatrendszerükkel a hálózaba.

#### *Az attitűdök az intézményben*

A BME-n válaszadók körében az attitűdmérő eszközre nyújtott válaszok alapján úgy tűnik, hogy a tanári mesterszakot megalkotó reform támogatói kisebbségben vannak, arányuk a az intézményi mintában az országos arányt nem éri el. A válaszadók körülbelül 80%-a a tanárképzésben bologna ellenes attitűdöt fogalmaz meg, de a csoportbontásból látszik, hogy zömében enyhén bologna ellenes álláspontok fogalmazódtak meg.

25. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a BME-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
BME	1	11%	7	78%	1	11%	2	22%	5	56%	2	22%	9	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

Mivel a BME-n valamennyi válaszadó a kapcsolati mag tagja, ezért nem nyílik lehetőség a kapcsolati magon belül és kívül levő személyek nézetrendszerének összehasonlítására.

Az intézmény központi komponensében meghatározó koordinációs terület nézetrendszere az országos átlagnál támogatóbb a bolognai reformmal (első faktorra adott BME véleményátlag e területen: 2,08, míg országosan 3,07), a pedagógiai és pszichológiai terület pedig kevésbé támogató, semleges (BME véleményátlag az első faktor tekintetében: 3, 12; országos átlag: 2,78).

A BME-s kapcsolatrendszer magja, vagyis a válaszadók csoportja összességében ugyan a bolognai osztott tanárképzési rendszert nem támogatja, de azt, hogy a tanárképzésnek a diszciplinák koordinációja, irányítása alá kellene kerülni, azt határozottan elutasítja, ezzel együtt azt is, hogy a diszciplína lenne a tanárképzés meghatározó része. Az egyetem válaszadói a koherencia és koordináció, valamint a gyakorlatorientált felkészítés szükségességét támogatták, de az országos átlagtól jóval elmaradó mértékben.

26. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül országosan és a BME-n

Csoport létszám (fő)	országos			BME		
	99	33	132	8	0	8
Központi komponens / kapcsolati mag (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,27	n.r.	3,27
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	2,62	n.r.	2,62
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	3,95	n.r.	3,95
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,49	n.r.	3,49
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	3,2	n.r.	3,2
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	3,31	n.r.	3,31
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	3,44	n.r.	3,44

n.r.: nem releváns

Ez valószínűleg összefügg azzal az országos átlagot meghaladó fenntartással, amit az intézmény tanárképzői a korcsoportok vonatkozásában való egységes tanárképzés és a gyakorlati félév februári végződésével szemben a negyedik faktorban megfogalmaztak. A tanári mesterszakot kialakító reform törekvéseit rendre elhibázottnak bemutató 6. faktor állításait a BME tanárképzői szintén az országos átlagnál erősebben támogatták.

Az intézményi válaszadók a tanárképpel kapcsolatban a tudós tanár eszményének támogatása a vizsgálatba bevont intézmények átlagától elmaradó, míg az ismeretátadásra szűkített tanárképpel az átlagtól támogatóbb véleményt fogalmaztak meg.

## 2.2) Debreceni Egyetem (DE)

### *Szervezeti háttér*

A Debreceni Egyetem universitasra jellemző, komplex képzési kínálatában a tanárképzés egy fontos, fokozott figyelemben, de nem stratégiai prioritásban részesített képzés.

A tanárképzés közismereti része a Tudományegyetemi Karokon (TEK) zajlik, így a TEK oktatási és tanárképzési elnökhelyettese koordinálja az intézményben a képzést. A tanárképzés szakmai irányítását a Tanárképzési Kollégium végzi, melynek élén az oktatási és tanárképzési elnökhelyettes áll. A kollégium tagjai az érintett karok oktatási dékánhelyettesei, a szakmódszertanok delegáltjai, a gyakorló iskolák tanárképzési igazgatóhelyettesei és a hallgatói képviselők. A tanárképzés adminisztratív, koordinációs feladatait Tanárképzési Csoport látja el.

A tanárképzés bolognai rendszerének bevezetése óta országosan, évente a felvett tanár szakos hallgatók 6%-át képi a Debreceni Egyetem<sup>25</sup>. Az egyetemen 42 főle tanári szakképzettséget lehet szerezni, melyből 19 közismereti és 23 zenei. E képzési volumennel és szakképzettségi kínálattal jelenleg a DE a tudományegyetemi tanárképző intézmények között a negyedik.

### *A kapcsolati háló strukturális és pszichológiai jellemzői*

Az egyetemen a kérdőíves vizsgálatban 11 fős minta vett részt. A 11 fő 37 személlyel nevezett meg összesen 61 kapcsolatot. Valamennyi képzőhely közül ez a kapcsolati háló a legkisebb, a legkevesebb személyt és kapcsolatot bemutató.

Mint az alábbi adatok mutatják, a válaszadók területi és funkciók szerinti megoszlása is egyenletes.

27. táblázat: A minta összetétele a DE-n

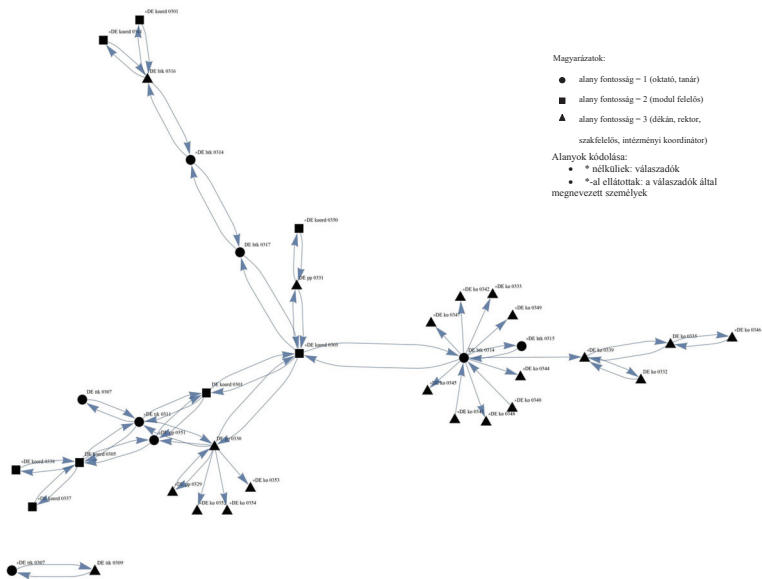
	koord.	termtud.	bölcsész.	ped- pszich.	közokt.	összesen:
DE	2	2	3	2	2	11
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
DE	4	1	2	2	2	11
összesen:	39	14	37	25	17	132

A DE-n a közelségi központosság, vagyis a társaktól mért átlagtávolságok reciproka az országos átlagnál kis mértékben alacsonyabb (DE átlag: 0,2 országos átlag: 0,27).

A DE-n két kiugróan magas, 10% feletti elérési valószínűséggel rendelkező személy található az egyetem tanárképzési kapcsolati hálójában, jelük a kapcsolati ábrán: \*DE ko 0339 (elérési valószínűsége 10,45%) és DE ko 0335 (10,28%). Külön érdekesség, hogy mindkét személy a gyakorló iskolai vezetőtanár, az egyik igazgató helyettes is egyben. A valamennyi tanárjelölt számára kötelező gyakorlat szervezése és megvalósítása révén e két személy formális szerepéhez jól illeszkedik a magas elérési valószínűség érték. A kimagasló elérési valószínűségű személyekkel együtt összesen 8 fő elérési valószínűsége magas a DE-n, ebből 4 személy tartozik a közoktatáshoz, 3 a természettudományi területhez, 1 pedig a koordinációhoz, ami mutatja a közoktatás és a természettudományi terület fontosságát a tanárképzésben.

<sup>25</sup> A tanárképzésre összesen felvettek közül 2009-ben az DE-re 5%-t, 2010-ben 6%-t, 2011-ben 6%-t vettek fel. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

14. ábra: A Debreceni Egyetem kapcsolati ábrája



Az előző oldalon látható az egyetem kapcsolati ábrája, mely szétágazó, laza láncszerű kapcsolatokról álló, többközpontú kapcsolatrendszerrel mutat. A kapcsolati hálóban tehát a kevés közvetlen kapcsolat és a hosszú láncok miatt hosszabb ideig tart a központból a periférián levők elérése, az üzenet torzulása is könnyebben előfordulhat. Az ábráról leolvasható, hogy a vizsgált képzőhelyek közötti legkevesebb személyt és kapcsolatot tartalmazó hálónak nem sikerült minden említett személyt összekapcsolni, a tanárképzők központi kapcsolatrendszerétől leszakadt csoportot képez két személy.

A DE-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 3,3 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 2,2. Mindkét érték az országos átlag alatti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9) vagyis átlagosnál jóval kevesebb közvetlen kapcsolatot és szűk körű kölcsönös együttműködést mutat a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeresség a DE-n enyhén az országos átlag feletti (3,8; míg az országos átlag 3,5) vagyis a két heti és heti rendszeresség közötti intenzitást jelez. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,1-re értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) alatti. Utóbbi érték a DE esetében is valószínűleg a tudományegyetemi profillal és azon belül a tanárképzés alacsony presztízsével magyarázható. A tanárképzési kapcsolatokat a DE-n az országosnál enyhén vitásabbnak ítélték a válaszadók, 4,1-es átlag értéket kapott, az országos átlag 4,5. A kapcsolatok kellemességét messze az országos átlag alatt, a vizsgált intézmények közül a második legalacsonyabb 3,8-es átlagértékkel jellemezték a válaszadók (országos átlag: 4,6).

A legalább két kapcsolattal rendelkező és egymást kölcsönösen valamilyen úton elérő központi komponens, vagyis a kapcsolatrendszer magja 5 fős a DE-n. Ez messze a legkisebb méretű kapcsolatrendszeri mag a vizsgált intézmények között, az ezt követő második legkisebb központi komponens 12 személyből áll. A kapcsolatrendszer viszonylag kevés embert foglal magában és a kapcsolatrendszerben levők között sincs meg nagy számban a közvetlen elérés lehetősége, mely arra enged következtetni, hogy a tanárképzés koordinációja egy kis csoport kezében összpontosul és kevésbé konzultatív, együttműködés alapú.

28. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a DE-n

Kapcsolatrendszeri mag (K=2)	koord.	termtud.	bölcsész.	ped-pszich.	közokt.	összesen:
DE	3	1	0	1	0	5
összesen:	73	30	35	50	28	216

A kapcsolatrendszer magjában a koordinációt végzők mellett egy természettudományi és egy pedagógiai és pszichológiai területi személy került, vagyis a koordinációt végzők funkciójuknak megfelelően központi helyet foglalnak el a hálózatban.

### *Az attitűdök az intézményben*

A 11 válaszadó nézeteiről a klaszter elemzés és az első faktor alapján történt csoportosítás eltérő képet mutat. A válaszadók klaszterek szerinti besorolásából egyértelműen bologna kritikus kép rajzolódik ki az intézményről, hiszen a válaszadók közül összesen egy fő került az első klaszterbe, a válaszadók döntő többsége, 77%-a a másodikba. A csoportbontás azonban azt mutatja, hogy a bolognai reformról 13-ból 5 fő nyilatkozott a támogatón, ami az országos arány felett van.

29. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a DE-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
DE	1	8%	10	77%	2	15%	5	38%	3	23%	5	38%	13	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

Az egyetemen a koordinációt végzők, a természettudományi és a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozó válaszadók attitűdje is az országos átlagot meghaladóan bologna kritikus (az első faktorra adott intézményi és országos átlag a koordinációban: 3,42 és 3,08; a természettudományi területen: 4,12 és 3,61; a pedagógia és pszichológia területen: 3,42 és 2,79).

Az egyes főkomponensekre adott véleményátlagok alapján a fenti ellentmondás részben feloldható. Az alábbi táblázatból jól látható ugyanis, hogy a bolognai tanárképzési reform ellenes nézetek nem egységesek. A korábbi rendszert idealizáló első főkomponenst a debreceni válaszadók mind a kapcsolati magban, mind azon kívül támogatták, azonban a tanárképzés disziplina általi koordinációjával, valamint a minden lépést elhibázottnak beállító 6. főkomponenssel csak a magon kívüliek értettek egyet.

30. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a DE-n

Csoport létszám (fő)	országos			DE		
	99	33	132	3	8	11
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,25	3,57	3,48
Faktor 2 – disziplina a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	3,28	3,36	3,34
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	3,68	4,2	4,06
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,8	3,55	3,62
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	2,5	2,95	2,83
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	2,8	3,35	3,2
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	4,03	3,92	3,95

Megjegyzés: A DE esetén 2 válaszadó nem nyilatkozott kapcsolatrendszeréről, így a nézetekről nagyobb mintával rendelkezünk, mint a kapcsolatrendszerben való elhelyezkedésről.

A második faktorra adott válaszokból úgy tűnik, hogy a debreceni tanárképzők a bolognai reform terén a disziplináris területek irányító szerepének visszaszorulását nehezményezik igazán, valamint a különböző korosztályok tanítására való egységes felkészítést és a gyakorlati félévvel növelt képzési időt. Érdekes kiemelni, hogy a kapcsolatrendszer magjában található személyek erősen az országos átlag felett támogatják az utóbbi nézetnyalábott megjelenítő 4. faktort.

## 2.3) Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)

### *Szervezeti háttér*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen nagy tradíciókkal rendelkezik a pedagógusképzés terén, közép-Európában egyedülálló módon a pedagógusképzés teljes vertikumát nyújtja a csecsemő- és kisgyermek nevelő képzéstől az óvó- és tanítóképzésen, valamint a gyógypedagógia összes szakirányán át a tanárképzésig, illetve a neveléstudományi és pszichológiai doktori iskoláig.

A tanárképzéssel kapcsolatos stratégiai egyeztetések és döntések a Tanárképzési és Tanártovábbképzési Tanácsban (TTT) történnek, melynek elnöke a tanári mesterszak szakfelelőse. A TTT tagjai a tanárképzésben érintett karok delegáltjai és a hallgatói képviselők. A pedagógusképzést végző három kar alkotta Pedagógikum Központ felelős a tanárképzés intézményi megvalósulásáért, az ezzel kapcsolatos adminisztratív és operatív feladatokat a Pedagógikum Központ Oktatásszervezési és Tanulmányi Főosztály Tanárképzési Osztálya látja el.

Az ELTE a tanárképzés bolognai rendszerének bevezetése óta országosan évente a felvett tanár szakos hallgatók 8-11%-át képi<sup>26</sup>. Az egyetemen országosan az egyik legtöbb, 36féle közismereti tanári szakképzettséget lehet szerezni. Az ELTE által kialakított modell alapozta meg a tanárképzés bolognai reformját, így e képzőhely nevezhető a tanári mesterszak bölcsőjének.

### *A kapcsolati háló strukturális és pszichológiai jellemzői*

Az ELTE-n a kapcsolatrendszeri vizsgálatba bevont tanárképzők mintája 17 fős volt, a válaszadók összesen 80 személyt és 185 kapcsolatot neveztek meg, így a kapcsolati háló országosan a legnagyobbak között van.

31. táblázat: A minta összetétele az ELTE-n

	koord.	termtud.	bölcsész.	ped-pszich.	közokt.	összesen:
ELTE	3	2	5	5	2	17
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
ELTE	4	1	7	3	2	17
összesen:	39	14	37	25	17	132

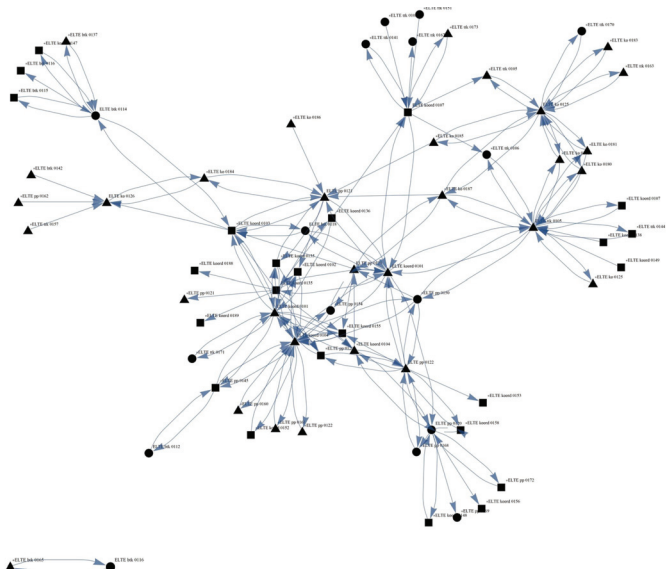
A táblázatból látszik, hogy a minta területi megoszlásában a bölcsészettudományi és a pedagógiai és pszichológiai terület nagyobb súllyal szerepel, illetve a funkciók terén a szakmódszertanok csoportja alul, a modulfelelősök csoportja enyhén felül reprezentált.

Az egyetemen a közelségi központosság érték 0,33, mely az országos átlagot (0,27) meghaladja, országosan a második legmagasabb érték. Ez azt mutatja, hogy a személyközi kapcsolatrendszerben a tanárképzők egymáshoz közel állnak, a számított átlagtávolság alacsony.

<sup>26</sup> Az ELTE-re nyert felvételt a tanárképzésre összesen felvettek 9%-a 2009-ben, 11%-a 2010-ben és 8%-a 2011-ben. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.



15. ábra: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem kapcsolati ábrája

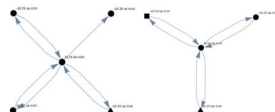


Magyarázatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)
- alany fontosság = 2 (modul felelős)
- ▲ alany fontosság = 3 (dékán, rektor, szakfelelős, intézményi koordinátor)

Alanyok kódolása:

- nélkülek: válaszadók
- al ellátottak: a válaszadók által megnevezett személyek



A válaszadó tanárképzők átlagos elérési valószínűsége az intézményben 2,86%, egy személy az ELTE esetében is kiemelkedik 10,31%-os elérési valószínűség értékkel. E személy jele az ábrán „ELTE koord 0104”, és a pedagógiai és pszichológiai területet képviseli a tanárképzés koordinációjában, vagyis a formális szerepének megfelelő a kiugróan magas elérési valószínűség. További 5 személy elérési valószínűsége magas az intézményben, így a magas elérési valószínűségűek közül kettő személy tartozik a koordinációhoz, egy-egy pedig a bölcsész, a természettudományi, a pedagógiai és pszichológiai, valamint a közoktatási területekhez.

Az ELTE kapcsolati ábrája kiterjedt, sokszereplős és sűrű kapcsolatrendszerrel behálózott. A kapcsolatrendszer több központú, egy-egy személy helyett kiterjedt csoport áll a középpontjában. Ez arra utal, hogy a kommunikációra sok úton, kiterjedt módon van lehetőség, ami a központi és periférián elhelyezkedő személyek közötti információcserét nagyobb biztonsággal és hatékonysággal teszi lehetővé. Ez a kapcsolati hálózat lehetővé teszi a tanári mesterszak konzultatív, együttműködés alapú koordinációját.

A természettudományi és a bölcsészettudományi területen azonban vannak peremen levő kapcsolati hálók, melyek nem fűződnek rá a központi hálózatra, attól elszakadva léteznek. Mindez arra utal, hogy az ELTE-n megvan a tanárképzés hatékony és eredményes koordinációjához szükséges interperszonális kapcsolatrendszer a szereplők között, a természettudományi és a bölcsészettudományi területekkel való kapcsolatok további építésére még azonban van lehetőség.

Az ELTE-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 5,7 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 4,2. Mindkét érték az országos átlag feletti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9) vagyis átlagosnál szélesebb körű közvetlen kapcsolatrendszert és utasítás helyett együttműködést mutat a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeressége az ELTE-n az országos átlagnak megfelelő (3,5) vagyis két heti rendszerességgű. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,1-re értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) alatti. Utóbbi érték valószínűleg magyarázható azzal, hogy a tudományegyetemek diszciplináris oktatói számára nem a tanárképzési szerepkör az elsődleges. A tanárképzési kapcsolatokat az ELTE-n az országosnál enyhén vitásabbnak ítélték a válaszadók, 4,1-es átlag értéket kapott, az országos átlag 4,5. A viták ellenére a kapcsolatok kellemességét az országos átlagnak megfelelően élték meg a kérdezettek, és 4,6-os átlagértékkel jellemezték.

Az egyetem legalább két kapcsolattal rendelkező és egymást valamilyen úton kölcsönösen elérő kapcsolatrendszeri magja (K=2 érték mellett) 33 fős, országosan a legnagyobb.

32. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az ELTE-n

Kapcsolatrendszer magja (K=2)	koord.	termtud.	bölcsész	ped-pszich.	közokt.	összesen:
ELTE	12	3	1	9	8	33
összesen:	73	30	35	50	28	216

E kapcsolati magban a koordinációs, a pedagógiai és pszichológiai, valamint a közoktatási terület képviselői vesznek részt zömében. Mivel a tanárképzés terén a pedagógiai és pszichológiai területnek valamennyi szaktárgyi irányba kapcsolatokkal kell rendelkeznie, ezért

az adatokból arra következtethetünk, hogy mind a koordinációs, mind a pedagógiai és pszichológiai terület a kapcsolatrendszerben betölti funkcióját. Példa értékű, hogy a kapcsolati magban 8 közoktatási személy is található, ez szintén kiugróan magas szám országos viszonylatban.

A kapcsolatrendszer magjában alacsony számban részt vevő bölcsész és természettudományi szereplők, valamint az ábrán a leszakadó bölcsész és természettudományi csoportok megerősítik, hogy a diszciplínákkal való kapcsolatrendszer a többi területhez képest gyengébb.

### *Az attitűdök az intézményben*

Az ELTE-n mindkét attitűd szerinti csoportosítás azt mutatja, hogy a tanárképzésben a bolognai rendszert támogatók az országos átlagnál jóval nagyobb arányban fordulnak elő. A csoportbontásból az is látszik, hogy az ELTE tanárképzői között a bolognai reformot enyhén elutasítók 2. csoportja az országos átlaghoz képest alul reprezentált, míg az éles kritikuskok tábora az országos átlagot meghaladó. Vagyis az adatokból az látszik kiolvashatónak, hogy a tanári mesterszakot támogatók és annak legerősebb kritikusai dolgoznak együtt az intézményben.

A természettudományi területhez tartozó ELTE-s válaszadók az országos átlagot meghaladó mértékben mutatkoztak bologna kritikusknak (ELTE-s átlag:4; országos átlag: 3,61), míg a bölcsészek semleges közeli attitűdjükkel az országos átlagnál kevésbé kritikusak a reformot illetően (ELTE-s átlag:2,6; országos átlag: 3,42).

33. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az ELTE-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
ELTE	8	40%	10	50%	2	10%	11	55%	2	10%	7	35%	20	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

Mindez annak ismeretében, hogy a természettudományi és bölcsészettudományi területre jellemző leginkább a bolognai reform kritikája magyarázattal szolgálhat a kapcsolatrendszerben is manifesztálódó különválásra, a kapcsolatrendszer magjában való háttérbe szorulásra.

Az ELTE-n a kapcsolatrendszer magjába 12 személy került. Az általuk adott válaszok tanúsága szerint a kapcsolati magban levő személyek a tanárképzés bolognai reformját határozottan támogatják, de a kapcsolati magon kívül maradt válaszadók véleményátlaga sem támogatja a reform ellenes, múlt idealizáló nézeteket. A valódi nézetkülönbség a magon belül és kívül levők között a tanárképzés szervezeti gazdájának ideálképében van, míg a kapcsolati magban levők elutasítják a diszciplínákra bontott, szétaprózott irányítást, addig a magon kívüliek ezt erősen támogatják. Hasonlóan ehhez ellentét feszül a tanárképzésben a korcsoportokra bontott illetve egységes tanárképzés, valamint a féléves gyakorlat megítélésében is: magon belül az egységes képzést és a gyakorlat fontosságát támogatják a nézetek, a magon kívül ennek ellentétét.

34. táblázat: A faktorok átlagai a központi magon belül és kívül, országosan és az ELTE-n

Csoport létszám (fő)	országos			ELTE		
	99	33	132	12	5	17
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	2,65	2,82	2,7
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	2,67	3,41	2,89
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,11	4,18	4,13
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	2,63	3,23	2,81
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	2,58	3,12	2,74
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	3,15	3,34	3,21
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	3,86	3,93	3,88

Az adatok azt mutatják, hogy a tanár feladatrendszerével kapcsolatos nézetek is erősen eltérőek magon belül és kívül. Míg kívül a tanár korszerű ismereteinek szakszerű átadását látják fő feladatnak, addig belül ezt a szűk értelmezést határozottan elvetik a válaszadók. Egyetértés a koherencia, koordináció és gyakorlat orientált felkészítés, illetve a tudós tanár magas szintű felkészültsége és tanári hivatást művészi szintre emelő ideájának támogatásában van.

## 2.4) Eszterházy Károly Főiskola (EKF)

### *Szervezeti háttér*

Az Eszterházy Károly Főiskola elsősorban tanárképzési hagyományokból építkező, az elmúlt évtizedben arra épülően megerősödött képzőhelye.

Az EKF-en a tanárképzés stratégiai irányítását Tanárképzési Tanács végzi, melyben a főiskola képzésben érintett karai, a gyakorlóiskolák, valamint a hallgatói önkormányzat delegáltjai vesznek részt. A tanárképzés pedagógiai és pszichológiai modulját a Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar biztosítja, a szakmódszertani munka összehangolását Módszertani Kollégium végzi. Az oktatásszervezés operatív koordinációját a Tanulmányi és Információs Központ valósítja meg.

A főiskolán 26 különböző tanári szakképzettséget lehet szerezni, melyből egy szakmai tanári, a közgazdász tanár és 25 közismereti szakképzettség. A felvételi adatok szerint az Eszterházy Károly Főiskola a tanári mesterszakra országosan évente felvett hallgatók 15-20%-át képz<sup>27</sup>. Az EKF ma a legnagyobb volumenben tanárképzés folytató felsőoktatási intézmény az országban.

### *A kapcsolati háló strukturális és pszichológiai jellemzői*

Az EKF-en a vizsgálatba bevont 17 fős minta 68 személyt és 194 kapcsolatot nevesített, vagyis a tíz vizsgált képzőhely közül a legkiterjedtebb személyközi hálózatot nyújtotta. Az EKF – a NYME mellett – azon képzőhelyek közé tartozik, melyen a válaszadók intézményen kívüli személyeket is megneveztek, ezzel is mutatva az intézményközi együttműködésre való nyitottságot.

35. táblázat: A minta összetétele az EKF-en

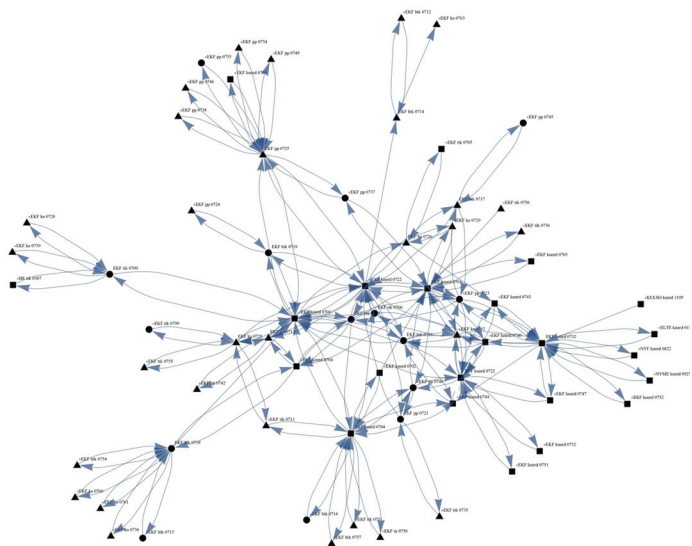
	koord.	termtud.	bölcsész.	ped- pszich.	közokt.	összesen:
EKF	4	3	6	2	2	17
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
EKF	3	3	5	4	2	18
összesen:	39	14	37	25	17	132

Mint a táblázatból látszik, az intézményi mintában a bölcsészettudományi terület képviselője a többi területhez képest nagyobb arányú, míg a pedagógiai és pszichológiai oktatók létszáma a mintához képest alacsony. A minta funkciók szerinti osztályában pedig a modulfelelősök aránya a legmagasabb, a közoktatási tanároké pedig a legalacsonyabb.

A főiskola kapcsolati hálózatában a tanárképzők egymástól mért átlagos távolságának reciproka, vagyis a közelségi központosság értéke országosan a legmagasabb, 0,39 (országos átlag 0,27). Ez azt jelenti, hogy az EKF tanárképzői érik el egymást a legrövidebb úton vizsgált képzőhelyek közötti összehasonlításban. A hálózatban szereplő személyek elérési valószínűsége átlagosan: 2,9%; és az intézményben nincs országos viszonylatban kiugróan magas elérési valószínűségű személy. Az intézményi viszonylatban magas elérési valószínűségű személyek száma öt, melyből négy a koordinációs, egy pedig a pedagógiai és pszichológiai területen dolgozik.

<sup>27</sup> Az EKF-re nyert felvételt a tanári mesterképzésre országosan, összesen felvettek 20 %-a 2009-ben, 19%-a 2010-ben, és 15%-a 2011-ben. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

16. ábra: Az Eszterházy Károly Főiskola kapcsolati ábrája



Magyarázatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)
- alany fontosság = 2 (modul felelős)
- ▲ alany fontosság = 3 (dékán, rektor, szakfelelős, intézményi koordinátor)

Alanyok kódolása:

- \* nélküliek: válaszadók
- \*-al ellátottak: a válaszadók által megnevezett személyek

Az EKF kapcsolati ábrája összefüggő egészet alkot, ahol a személyek között meglevő, jellemzően kölcsönös kapcsolatok sűrűn behálózzák a teret. A kapcsolati ábrán szemmel láthatóan rajzolódik ki egy kiterjedt centrális csoport, melyet szinte körbevesznek az összekapcsolódó, vagy különálló kisebb-nagyobb csoportosulások, klikkek. Leszakadó csoportok nincsenek a feltárt kapcsolati hálózatban.

Az EKF-en a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 5,7 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 4,7. Mindkét érték az országos átlag feletti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9) vagyis átlagosnál szélesebb körű közvetlen kapcsolatrendszerrel és utasítás helyett együttműködést mutat a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeressége az EKF-en az országos átlaghoz közeli (3,4; országos átlag: 3,5) vagyis mintegy két heti rendszerességgű. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,9-re értékelték, mely a vizsgált intézmények között a legmagasabb (országos átlag 4,4). Ez világosan mutatja, hogy a főiskolán a tanárképzés stratégiai jellege az intézményi kultúra része, a szereplők által osztott érték. A tanárképzési kapcsolatokat a válaszadók az EKF-en a legkevésbé ítélték vitásnak, 4,8-as átlag értékkel (országos átlag 4,5). A kapcsolatok kellemessége szintén országosan a legmagasabb, 4,9-es átlagértékű.

A kapcsolatrendszer magja, vagyis azon személyek, akiknek legalább két kapcsolatuk van és valamilyen úton valamennyien eléri egymást 29 fő, mely országosan az ELTE után a második legnagyobb központi komponens. Mindez arra utal, hogy a tanárképzés személyközi kapcsolataiban egy kiterjedt csoportra a központi szerep, melyben az információk széles körben és akadálymentesen tudnak áramolni, ezzel lehetővé téve a hatékony tanárképzési együttműködést.

36. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az EKF-en

Központi komponens (K=2)	koord.	termtud.	bölcsészet	ped-pszich.	közokt.	összesen:
EKF	12	3	5	5	4	29
összesen:	73	30	35	50	28	216

A fenti adatok azt mutatják, hogy a kapcsolatrendszer középpontjában elsősorban a koordinációban részt vevő személyek találhatók, vagyis a koordinációt végzők nem csak formálisan, hanem informálisan is betöltik funkciójukat. A kapcsolatrendszer magjában valamennyi terület képviselteti magát, a természettudományi terület egy kicsit ugyan visszafogottabban a többi területnél, a közoktatás pedig országosan is magas létszámban.

A kapcsolatrendszer magjában levő személyek száma meghaladja a vizsgálatba bevont személyek számát. A mintából mindössze 3 fő az, aki nem került a magba, viszont a válaszadókon kívül további 12 személyt oly sokan neveztek meg, hogy kutatásba való személyes bevonódás nélkül is bekerültek a központi komponensbe. Mindez arra utal, hogy a főiskolán a tanárképzők közötti kapcsolatrendszer stabilan kialakult és mindenki számára világos.

#### *Az attitűdök az intézményben*

A kutatásba bevont minta egészének attitűdje az országos átlagnak szinte teljesen megfelelő. Mindkét attitűdmérő csoportosítás szerint a megkérdezettek nagyságrendileg 30 %-a a tanári mesterszakot megteremtő bolognai reform híve, 70%-a pedig annak ellenzője. A

csoportbontásból érzékelhető, hogy az EKF-en a bolognai reformot ellenzők között a 2. csoportban, vagyis a tanárképzésben enyhén bologna kritikusok aránya több mint duplája az éles kritikusokénak.

37. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az EKF-en

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
EKF	5	26%	13	68%	1	5%	6	32%	9	47%	4	21%	19	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

Az intézményben válaszadó személyek attitűdje a bölcsészettudományi terület kivételével az országos átlagnál támogatóbb volt a bolognai reform (1. faktor) megítélésében (koordinációs terület átlaga az EKF-en: 2,69; országosan: 3,07; a pedagógiai és pszichológiai terület átlaga az EKF-en: 2,56; országosan: 2,78; a természettudományi terület átlaga az EKF-en: 3,24; országosan: 3,6; a közoktatás átlaga az EKF-en: 3,26; országosan 3,56).

A kapcsolatrendszer magjában bent levő személyek és az abba be nem kerültek attitűdje között eltérés mutatkozik több faktor esetén is. Az első faktor, vagyis a bolognai, osztott tanárképzés támogatásában a magban levők járnak elől, a magon kívüliek semleges közeli, enyhén elutasítónak vélekednek. Ezzel szemben abban, hogy a tanárképzés központi koordinációban maradjon, és ne kerüljön a szaktanszékek irányítása alá a kapcsolatrendszeri mag egyetért, míg a magon kívüliek a diszciplínák fokozottabb szerepét támogatják.

A koherencia, a koordináció és a gyakorlat orientált felkészítésben mindkét csoport egyetért, az országos mértéket meghaladóan. Az egységesség és gyakorlat ellenesség terén az országos átlagos állásponttal ellentétesen, a kapcsolati magon belüli, és a magon kívüli csoport is elutasító, a magon kívüliek álláspontja ebben markánsabb. Az utolsó képzési struktúrát érintő faktor, a reformban mindent elhibázottnak tartó 6. faktor tekintetében mindkét csoport az országos átlaghoz képest markánsan elutasító, a magon kívüliek e tekintetben is határozottabb álláspontot képviselnek.

38. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és az EKF-en

	országos			EKF		
	99	33	132	14	3	17
Csoport létszám (fő)						
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,19	2,99	3,15
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdaja	2,88	3,27	2,97	2,83	3,17	2,89
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,37	4,35	4,37
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	2,94	2,64	2,89
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	3,21	2,94	3,16
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	2,76	2,43	2,7
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	4,07	3,76	4,01

A tanár ideálképe tekintetében a két csoport nem ért egyet, a kapcsolatrendszer magjában levők értenek egyet az ismeretátadásra szűkítő nézetrendszerrel, míg a kapcsolaton kívüliek elutasítják e véleményt.



## 2.5) Miskolci Egyetem (ME)

### Szervezeti háttér

A Miskolci Egyetem műszaki képzési területen rendelkezik nagy hagyományokkal, azonban felismerve azt, hogy a térségben a közoktatási lemorzsolódás mértéke ellehetetlenítheti a felsőfokú beiskolázást, stratégiai céljá lépett elő az intézményben a hátrányos helyzetű településeken is helyt állni képes tanárok képzése.

A ME-en a tanárképzésben a Bölcsészettudományi, a Műszaki Földtudományi, a Műszaki Anyagtudományi, az Informatikai Kar, valamint a Bartók Béla Zeneművészeti Intézet érintett. A Bölcsészettudományi Karon működő Tanárképző Intézet a tanárképzés intézményen belüli stratégiai és operatív koordinációjáért is felelős szervezeti egység. Az intézetigazgatói értekezlet keretében történnek a stratégiai kérdésekről a karközi egyeztetések. A diszciplináris tanszékeken, illetve a közoktatásban levő szakmódszertanos oktatók koordinálását szintén az intézet végzi.

Az egyetemen 28 különböző tanári szakképzettséget lehet szerezni, melyből 8 közismereti, egy szakmai tanári, és 19 zenetanári szakképzettség. A felvételi adatok szerint a Miskolci Egyetem a tanári mesterszakra országosan évente felvett hallgatók 4%-át képi<sup>28</sup>. A ME az észak-magyarországi régió fontos képzőhelye.

### A kapcsolati háló strukturális jellemzői

A vizsgálat során a Miskolci Egyetemen 13 fő nyilatkozott a tanárképzési kapcsolatrendszeréről, ez alapján egy 35 személyt és 80 kapcsolatot magába foglaló intézményi kapcsolati háló jött létre. Ez a kapcsolati háló a tíz intézmény között a kapcsolatok száma alapján a hetedik.

39. táblázat: A minta összetétele a ME-n

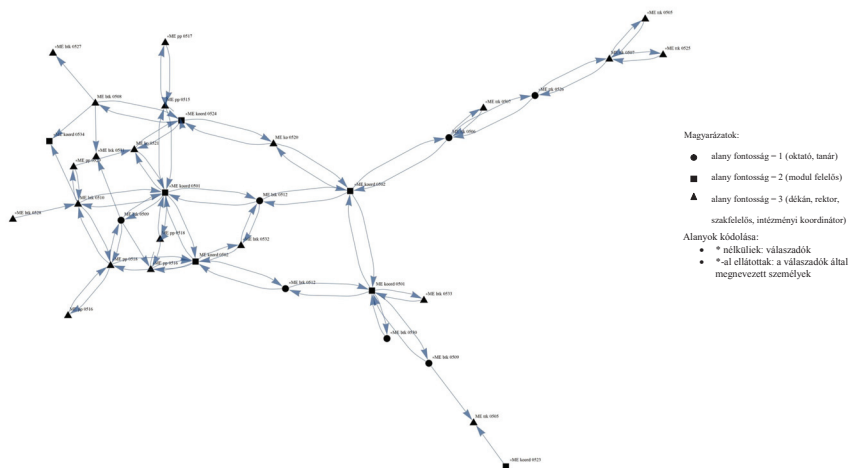
	koord.	termtud.	bölcsész.	ped-pszich.	közokt.	összesen:
ME	2	2	4	3	2	13
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
ME	6	0	3	2	2	13
összesen:	39	14	37	25	17	132

Az egyetemen vizsgált minta terület szerinti összetételében a bölcsészettudományi, valamint a pedagógiai és pszichológiai területek magasabbak a többi terület két fős mintájánál. A minta funkciók szerinti megoszlása egyenletlen, nincs a szakmódszertannak képviselője és a minta többségét oktatók alkotják.

A Miskolci Egyetemen a kapcsolati hálóban levő személyek elérési valószínűsége az országos átlagnak megfelelő (ME átlag: 3,7; országos átlag: 3,68). A közelségi központosság értéke, vagyis az átlagos egymáshoz mért távolságok reciproka jelentősen az országos átlag alatt marad, a vizsgált intézmények között a második legalacsonyabb (ME átlag: 0,17; országos átlag: 0,27). Az egyetemen országosan kimagasló elérési valószínűségű személy nem található. Az intézményi viszonylatban magas elérési valószínűségű személyek száma négy, ebből két fő a koordinációs, két fő a természettudományi területhez tartozik.

<sup>28</sup> A ME-re nyert felvételt a tanári mesterképzésre országosan, összesen felvettek 4%-a 2009-ben, 4%-a 2010-ben, és 4%-a 2011-ben. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

17. ábra: A Miskolci Egyetem kapcsolati ábrája



Az egyetem kapcsolati ábrája egy összefüggő hálózatot ábrázol jellemzően kétirányú viszonyokkal, melynek centrumában egy jól körülhatárolható központi csoport található, e csoportból két kapcsolati lánc áll ki. Az egyetem nem nagy, de összefüggő hálózata, valamint az annak centrumában álló sokszereplős csoportja arra enged következtetni, hogy a tanárképzés működtetéséhez elengedhetetlenül szükséges személyközi kapcsolatrendszer rendelkezésre áll az intézményben, bár nagyok a különbségek a periférián és a központban levő tanárképzők egymás közötti elérési útjainak hosszában.

A ME kapcsolati hálójában szereplő személyeknek átlagosan 3,2 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 2,7. Mindkét érték az országos átlag alatti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9) vagyis átlagosnál jóval kevesebb közvetlen kapcsolatot és szűk körű kölcsönös együttműködést mutat a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeresség a ME-n enyhén az országos átlag feletti (3,7; míg az országos átlag 3,5) vagyis a két heti és heti rendszeresség közötti intenzitást jelez. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,3-ra értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) alatti. A tanárképzési kapcsolatokat a ME-n az országos átlaggal megegyező szinten értékelték vita mentesnek (4,5). A vita mentesség ellenére a kapcsolatok kellemességét messze az országos átlag alatt, a vizsgált intézmények közül a legalacsonyabb átlagértékkel (3,7) jellemezték a válaszadók (országos átlag: 4,6).

A ME kapcsolatrendszeri magja, vagyis csoportja, melyben minden személynek legalább két kapcsolata van és egymást kölcsönösen valamilyen úton eléri az intézmények közötti összehasonlításban közepes méretű, ami egyben azt is jelenti, hogy e szolid méretű kapcsolati hálózathoz képest relatíven nagy.

40. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az ME-n

Kapcsolatrendszer magja (K=2)	koord.	termud.	bölcsész.	ped-pszich.	közokt.	összesen:
ME	6	0	7	5	2	20
összesen:	73	30	35	50	28	216

A 20 fős kapcsolatrendszeri magban a természettudományi terület nincs képviselve, talán a szervezeti okokra is visszavezethetően a bölcsészettudományi terület aránya kiugróan magas, a koordinációs, valamint a pedagógiai és pszichológiai terület szintén markánsan képviselt.

### Az attitűdök az intézményben

Az intézményi minta attitűdjét tekintve talán az ELTE-hez hasonlít a legjobban, a bolognai tanárképzési reformot támogatók az országos átlagot enyhén meghaladó arányban vannak, míg a bologna kritikus csoporton belül inkább az éles kritikát megfogalmazók tábora (harmadik csoport) erős, kétszer akkora mint a közömbös felé hajló, enyhén kritikus második csoport létszáma.

41. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az ME-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen
ME	4	29%	10	71%	0	0%	5	36%	3	21%	6	43%	14 100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145 100%

A válaszadók terület szerinti csoportjai markánsan eltérő nézeteket vallanak a ME-n. A koordinációs, valamint a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozók támogató véleményt

fogalmaztak meg a reformról, vagyis az első faktort az országos átlagnál erősebben utasították el (koordinációs terület átlaga a ME-n: 2,96; és országosan: 3,07; a pedagógiai és pszichológiai terület átlaga az ME-n: 2,24; és országosan: 2,78). Ezzel szemben az egyetemi bölcsészettudományi terület az országos átlag felett támogatta az első faktort (bölcsészettudományi terület átlaga a ME-n: 3,53; országosan: 3,42), vagyis fogalmazott meg bologna kritikus álláspontot.

Mint az alábbi táblázatból is jól látszik, a tanárképzés bolognai osztott képzésének kritikáját megfogalmazó első faktor átlagos támogatása mind a kapcsolatrendszer magján belül, mind kívül markáns. Ez a reformot támogatók országos átlag feletti aránya mellett az éles kritikát megfogalmazók nagy száma miatt alakulhat így.

42. táblázat: A faktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és az ME-n

Csoport létszám (fő)	országos			ME		
	99	33	132	10	3	13
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,32	3,42	3,34
Faktor 2 – disziplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	2,9	2,79	2,88
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,19	3,93	4,13
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,27	2,88	3,18
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	2,75	2,63	2,72
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	3,08	2,86	3,03
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	3,73	3,84	3,76

Az osztott struktúra kritikája ellenére mind a kapcsolati magon belül, mind azon kívül határozott elutasításban részesítik a tanárképzők azt a második faktorban megtestesülő nézetnyalabot, melyben a disziplína a tanárképzés lényegi eleme, illetve a szaktanszékek a képzés ideális gazdái.

A negyedik és hatodik faktorok tekintetében tér el a kapcsolatrendszer magján belüliek és kívüliek véleménye, mindkét faktort a központi komponenshez tartozók támogatják, míg az azon kívül levők elutasítják. E két faktor a korcsoportokra való tekintet nélküli egységes tanárképzést és a fél éves összefüggő szakmai gyakorlatot kifogásolja, illetve a bolognai reform valamennyi főbb vonatkozását generálisan utasítja el.

A ME-n egyértelműen elutasítják a tanárképzők kapcsolati magon belül és kívül egyaránt a tanár szerepét ismeretátadásra szűkítő felfogást.

## 2.6) Nyíregyházi Főiskola (NYF)

### *Szervezeti háttér*

A vizsgálat keretében folytatott vezetői interjúk alapján elmondható, hogy a Nyíregyházi Főiskolán a tanárképzés stratégiai szerepet tölt be, az 1962-ben létrehozott főiskola fő profilja a tanárképzés volt és maradt.

A tanárképzés operatív megvalósításának koordinációja jelenleg a Tanárképző Intézetben folyik, a stratégiai irányítást Tanárképző Tanács végzi, mely az intézet neveléstudományi és pszichológiai és szakmódszertanos delegáltjai mellett a szakképzettségek delegáltjait (jellemzően intézet és tanszék vezetőket) egy testületben gyűjti össze, és elnöke a szakfelelős. A Tanács munkáját segíti egy négy fős Tanárképzési Operatív Csoport, a TOCs készíti. A TOCs-nak egy pszichológiai, egy neveléstudományi, egy módszertanos tagja van, valamint tagja az elnök.

A Nyíregyházi Főiskola a tanárképzés bolognai reformjának bevezetése óta a felvételi adatok szerint az országosan évente felvett tanár szakos hallgatóknak nagyságrendileg a 10%-át képi<sup>29</sup>. A főiskolán 15 tanári szakképzettséget lehet megszerezni. Az NYF ma ezzel a tanárképző főiskolák közül a egri EKF után a második legnagyobb képzőhely.

### *A kapcsolati háló strukturális és pszichológiai jellemzői*

A főiskolán a kutatás 15 fős mintán zajlott. A 15 fős minta válaszai egy 48 alanyból álló intézményi hálót képeznek, melyben a kapcsolatok száma 145. A válaszadók területek és funkciók szerinti bontását az alábbi táblázat mutatja.

43. táblázat: A minta összetétele az NYF-en

	koord.	termud.	bölcsész	ped-pszich.	közokt.	összesen:
NYF	5	4	1	3	2	15
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
NYF	1	2	5	5	2	15
összesen:	39	14	37	25	17	132

Mint a táblázatból látszik, a minta összetétele viszonylag kiegyensúlyozott a területek között, a bölcsészettudományi válaszadók alacsony számától eltekintve. A funkció szerinti oszlatban az oktatók száma alacsony.

A hálózatban szereplő személyek közelségi központiság átlagértéke (0,26) egy századdal marad el az országos átlagtól (0,27). Fontos megjegyezni, hogy a főiskolán van egy kimagasló elérési valószínűségű személy, akinek page rank értéke a kapcsolatokban szereplő 541 személyből a 10 legmagasabb között van. Ez a személy a koordináció területén működik, és érdekes módon nem szerepelt a válaszadók között, mégis annyian említették meg a vele való kapcsolatukat, hogy kimagasló elérési valószínűséghez jutott. Az intézményi kapcsolati ábrán jele \*NYF koord 0801. E kimagasló elérési valószínűséggel rendelkező koordinátor a megadott adatok alapján a tanári mesterszak felelőse, így a Tanárképzési Tanács elnöke és a TOCs tagja is. Mindez azt mutatja, hogy személyében nemcsak adminisztratív, hanem valódi vezetőre

lel

a

tanárképzés.

<sup>29</sup> A tanárképzésre összesen felvettek közül 2009-ben az NYF-re 13%-t, 2010-ben 8%-t, 2011-ben 10%-t vettek fel. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

Az intézményben további három személy rendelkezik magas elérési valószínűséggel, e személyekből kettő a pedagógia és pszichológia, egy pedig a természettudomány területéhez tartozik.

A NYF-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek az országos átlagnak megfelelően, átlagosan 4,9 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 4,5. A kölcsönös kapcsolatok száma az országos átlag (3,9) feletti és megközelíti a kapcsolatok átlagos számát, mely alapvetően a kölcsönös viszonyok dominanciáját mutatja a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeressége az főiskolán az országos átlagot, vagyis a két heti rendszerességet enyhén meghaladó (3,7; az országos átlag: 3,5). A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,3-re értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) alatti. A tanárképzési kapcsolatokat a NYF-n az országosnál enyhén vitásabbnak ítélték a válaszadók, 4,4-es átlag értéket kapott, az országos átlag 4,5. A viták ellenére a kapcsolatok kellemessége az országos átlag feletti, 4,8-as átlagértékkel jellemezték.

A kapcsolatrendszerek magjának vizsgálata során a K értéket alapvetően 2-nek vettük, azonban a Nyíregyházi Főiskola és a Nyugat-magyarországi Egyetem esetében a K 3-as értéke mellett is létezik a kapcsolati mag, vagyis e két intézményben erősebb kritériumnak is megfelelő kapcsolati mag is létezik. Mindez a két intézményben a válaszadók által megismert kapcsolati hálózatról azt árulja el, hogy a csoport szintű együttműködés itt a legszélesebb körű: több irányból több irányba van kapcsolat, ezért lehetőség nyílik a gyorsabban információ áramlásra és szükség esetén a szervezeti mozgósításra.

Az intézmények közötti összehasonlításban a Nyíregyházi Főiskola a nagy létszámú kapcsolati maggal rendelkező intézmények közé tartozik mind a szigorúbb mind a gyengébb kapcsolatszám feltétel esetén is (lásd 44. sz. táblázat).

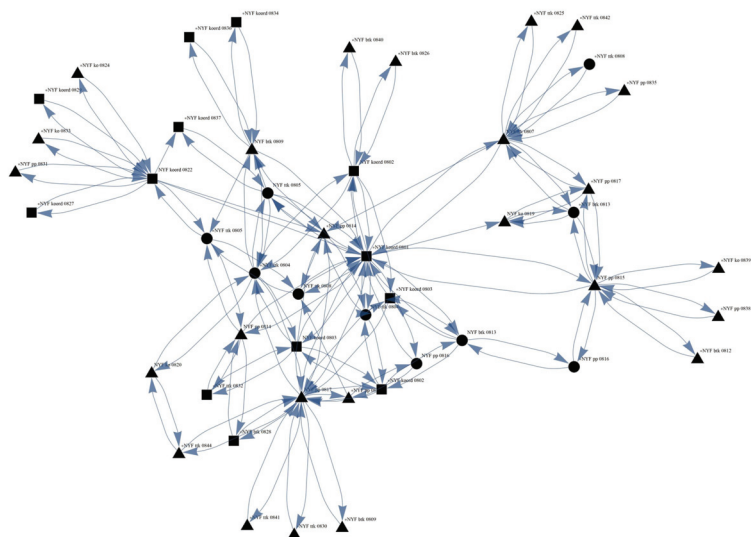
44. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az NYF-en

Kapcsolati mag	koord.	termtud.	bölcsész	ped-pszich.	közokt.	összesen:
legalább 3 kapcsolat esetén	6	6	3	5	1	21
legalább 2 kapcsolat esetén	7	8	4	8	2	29
összesen:	73	30	35	50	28	216

A kapcsolati magban levő személyek területi megoszlását tekintve az NYF-en a pedagógiai és pszichológiai, valamint a természettudományi terült erős jelenléte látszik, a bölcsészek országos részvételi arányhoz képest elmaradó, valamint a közoktatás és a koordináció az országos arányoknak megfelelő részvétele mellett. Külön érdekessége az intézménynek ez, hiszen jelenleg a tanárképző intézmények között, mint azt az előző részben is láthattuk leginkább a természettudomány és a pedagógiai és pszichológiai koordinációval alkotott kettőse között feszül erős szemléleti konfliktus, ennek ellenére az NYF-en pont e három terület működik legnagyobb számban együtt a kapcsolati magban. Ezzel az országban az NYF-en valószínűleg meg a természettudományi terület legnagyobb mérvű bevonása a tanárképzési kapcsolatrendszer magjába.

A következő oldalon bemutatásra kerülő kapcsolati ábra mutatja, hogy a főiskola a méretéhez és képzési kapacitásához képest nagy hálózattal rendelkezik, melyben sok személy és azok között gazdag kapcsolatrendszer mutatkozik.

18. ábra: A Nyíregyházi Főiskola kapcsolati ábrája



Magyarázatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)
- alany fontosság = 2 (modul felelős)
- ▲ alany fontosság = 3 (dékán, rektor, szakfelelős, intézményi koordinátor)

Alanyok kódolása:

- \* nélküliek: válaszadók
- \*-al ellátottak: a válaszadók által megnevezett személyek

Nincsenek leszakadó, különálló csoportok, a tanárképzők által megadott hálózat összefüggő egészet alkot. A kapcsolatrendszer magja nagy (intézmények közötti összehasonlításban is nagy, csak az ELTE-jé nagyobb). A hálózatban szereplő személyek kapcsolatai sűrűn behálózzák a teret, mely arra utal, hogy a tanárképzési szervezet nemcsak nagy, de sokrétűen együttműködő is. A kapcsolatok között rendszeres az oda-vissza irányba mutató, együttműködést jelző kapcsolat, mely a hatékony együttműködés előfeltételét megteremti.

A kapcsolatrendszer magja nagyobb és kiterjedtebb, mint a megkérdezettek köre, a válaszadók mind tagjai a kapcsolatrendszer magjának. Ez arra utal, hogy a minta kiválasztásakor az intézmény a tanárképzésben központi szerepet játszó kollégákat javasolta lekérdezésre, valamint arra is, hogy a kapcsolatok oly mértékben bejárattak és világosak, hogy a mintába be nem kerülő személyek a válaszadók által többször, több kapcsolatban is említésre kerültek és így kutatásba való személyes bekapcsolódásuk nélkül is bekerültek a kapcsolatrendszerükkel a hálózatba.

### *Az attitűdök az intézményben*

Az alábbi adatok tanúsága szerint, míg az országos átlagban a bolognai tanári mesterszakot támogatók egyharmados kisebbségben vannak a kritikus kétharmadhoz képest, addig az NYF-en a két nézetrendszer tábor a kiegyenlítettnek tűnik, különösen a klaszter elemzés szerint. A csoportbontásban egyharmad esik a bolognai rendszer támogatóira, a válaszadók közel fele az enyhén bologna kritikus csoportban található, és összesen két fő került a tanári mesterszakot erősen ellenzők hármass csoportjába.

45. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az NYF-en

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
NYF	6	40%	7	47%	2	13%	5	33%	8	53%	2	13%	15	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A kapcsolatrendszer magját meghatározó három terület első faktorra vonatkozó attitűd átlaga az országos területi átlag alatti jellemzően, ez alól kivételt képez a koordinációs terület, melyhez tartozó személyek az országos átlaghoz közeli, azt egy kicsit meghaladó véleményt adtak (koordinációs terület átlaga az NYF-en: 3,1; országosan 3,07). A természettudományi területen válaszadó főiskolai csoport véleményátlaga 3,24, e terület országos véleményátlaga 3,6. A pedagógiai és pszichológiai terület intézményi vélemény átlaga: 2,49 míg az országos területi átlag: 2,78.

Az intézmény tanárképzési kapcsolatrendszerének legmeghatározóbb csoportja a bolognai osztott tanárképzési rendszert kritikával illető első faktort a semlegesség közvetlen közelében támogatja csak (1. faktorra vont átlag: 3,06), a tanárképzés szaktanszéki irányítását elutasítja (2. faktorra vont átlag: 2,71), a koherenciát, motiváció és a gyakorlat fontosságát támogató harmadik faktor tekintetében a mag átlaga pedig kifejezetten támogató (4,28). A különböző korcsoportú gyermekek oktatására való felkészítés egységességének és a gyakorlatnak az elutasítása szintén a semleges közeli 3,06-os értéket kapta az intézményi magban, a jó tanár hatékony ismeretátadó szemlélet hasonló, 3,03-as értéket kapott, míg a nézetnyaláb, mely szerint a bolognai tanárképzésben minden elhibázott az országban legerősebben az NYF-en került elutasításra (átlag 2,58). A hivatását művészi szinten végző tudós tanár eszményét a főiskola képzőinek magja támogatta (átlag: 3,69).



## 2.7)Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME)

### *Szervezeti háttér*

A Nyugat-magyarországi Egyetemen belül a Bölcsészettudományi, a Természettudományi és a Művészeti, Nevelés és Sporttudományi Karok közös szervezeti egységében, a Savaria Egyetemi Központban (SEK) folyik a tanárképzés közismereti része, a szakmai tanárképzésben részt vesz továbbá a Benedek Elek Pedagógiai Kar és a Faipari Mérnöki Kar. A Tanárképzési és Tanártovábbképzési Kollégium látja el a tanárképzés, a tanító- és óvóképzés NYME szintű stratégiai felügyeletét, koordinációját.

A Nyugat-magyarországi Egyetem a tanári mesterszak bevezetése óta a felvételi adatok szerint az országosan évente felvett tanár szakos hallgatóknak nagyságrendileg a 7-9%-át képi<sup>30</sup>. Az egyetemen 26 tanári szakképzettséget lehet megszerezni, melyből 6 szakmai tanárképzéshez tartozó mérnök-tanári, agrár-mérnök-tanári és közgazdász-tanári szakképzettség. A NYME a Dunántúl második legnagyobb tanárképző helye a PTE után.

### *A kapcsolatrendszer strukturális és pszichológiai jellemzői*

A vizsgálat során a NYME-ről összesen 14 fő került lekérdezésre. Az intézményben lekérdezett 14 fő válaszaiból összesen 85 fős hálózat rajzolódik ki, melyek között 189 kapcsolat van. Ez a tíz intézmény viszonylatában a megkérdezett alanyokhoz képest a legnagyobb kapcsolati hálót jelenti.

46. táblázat: A minta összetétele a NYME-n

	koord.	termtud.	bölcsész	ped-pszich.	közokt.	összesen:
NYME	2	3	3	4	2	14
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmód.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
NYME	6	2	2	2	2	14
összesen:	39	14	37	25	17	132

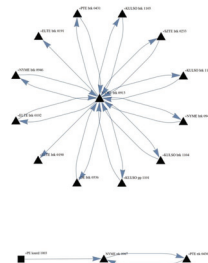
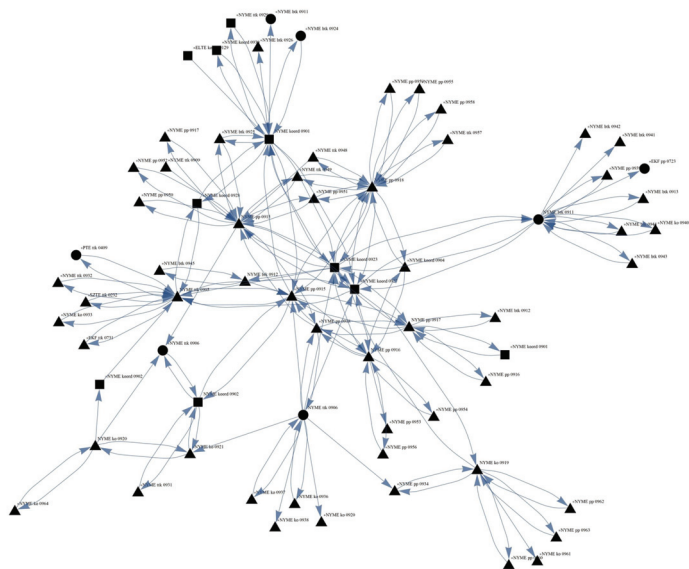
A minta terület szerint viszonylag kiegyensúlyozottnak mondható, a koordináció és a közoktatás kisebb létszámát a pedagógia és pszichológia nagyobb száma egészíti ki. A funkciók terén az oktatók számossága látszik a többi funkció egyenletes jelenléte mellett.

A NYME tanárképzési kapcsolati hálója a következő oldalon látható. Három halmazból áll: egy nagyobb, összetett, sokszereplős kapcsolati hálóból, valamint a hálózattal nem érintkező két különálló személy kapcsolataiból. Mint a magyarázatból leolvasható, a különálló két személy a legnagyobb fontosságú csoportba tartozik, vagyis vezető, szakfelelős, vagy intézményi szintű koordinátor.

A két különálló részhalmaz azért speciális, mert ezekbe kerültek az intézményi hálózaton kívülre mutató kapcsolatok, melyek úgy tűnik nincsenek közvetlen kapcsolatban a tanárképzés valódi intézményi hálózatával. Míg a többi vizsgált intézmény esetén el-elvétve található külső intézményben megemlített személy a kapcsolatok alanyai között, addig a NYME esetén számos intézményen kívüli alanyt találunk. Mindez összességében arra utal, hogy az intézmény a társintézmények felé nyitott és kooperáló.

<sup>30</sup> A tanárképzésre összesen felvettek közül 2009-ben az NYME-re 7%-t, 2010-ben 7%-t, 2011-ben 9%-t vettek fel. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

19. ábra: A Nyugat-magyarországi Egyetem kapcsolati ábrája



Magyarizatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)
- alany fontosság = 2 (modul felelős)
- ▲ alany fontosság = 3 (dékán, rektor, szakfelelős, intézményi koordinátor)

Alanyok kódolása:

- \* nélküliek: válaszadók
- \*-al ellátottak: a válaszadók által megnevezett személyek

A személyek átlagos elérésének valószínűsége a NYME-n 3,41% és a NYME esetében nincs kimagasló elérési valószínűségű, központi személy. Az intézményi viszonylatban magas elérési valószínűségű személyek száma 4 fő, ezekből kettő a pedagógiai és pszichológiai területhez, egy a koordinációhoz és egy a természettudományi területhez tartozik. A közelségi központiság, mely a személyek többiekől való átlagos távolságának reciproka kifejezetten alacsony a NYME esetében (0,09), országosan a legalacsonyabb (országos átlag: 0,27). Ez azt jelenti, hogy a NYME-n a legnagyobb az átlagtávolság a tanárképzők között.

Az NYME-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 7,2 kapcsolatuk van, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 5,6. Mindkét érték messze az országos átlag feletti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9), a vizsgált intézmények közötti legmagasabb, ami átlagosnál szélesebb körű közvetlen kapcsolatrendszerre és utasítás helyett együttműködési kultúrára utal a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeresség a NYME-n az országos átlag alatti (2,9) vagyis havi rendszerességgű. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát 4,4-re, a vitáktól mentességét 4,5-re értékelték, mindkettőt az országos átlaggal megegyezően. A kapcsolatok kellemességét pedig enyhén az országos átlag felettinek érzékelték a válaszadók (országos átlag: 4,6; NYME átlag: 4,7).

A NYME a Nyíregyházi Főiskola mellett az a másik intézmény, melyben K=3 fő esetén is kaptunk eredményt a kapcsolati mag vizsgálatában. Mind a szigorúbb, mind az enyhébb feltételrendszer mellett megállapítható, hogy a kapcsolatrendszer magja országos viszonylatban is a nagy létszámúak között van. A területi megoszlásukban a pedagógiai és pszichológiai terület mellett a koordináció és a legalább 2 kapcsolatot tekintve a természettudomány is kiemelkedik. A közoktatás jelenléte az enyhébb kritériumú kapcsolati magban három fővel szintén magas, az iskolák világával való tényleges együttműködésre utal.

47. táblázat: kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a NYME-n

Kapcsolati mag	koord.	termtud.	bölcsész.	ped-pszich.	közokt.	összesen:
legalább 3 kapcsolat esetén	3	0	2	6	0	11
legalább 2 kapcsolat esetén	7	5	3	8	3	26
összesen:	73	30	35	50	28	216

Megjegyzendő, hogy a NYME-n összesen két válaszadó került a kapcsolati magon kívülre, vagyis az intézmény által kijelölt vizsgálati alanyok többnyire kapcsolati mag tagok, tehát a tanárképzés szempontjából meghatározó személyek.

### Attitűdök az intézményben

Mint azt az alábbi táblázatban a klaszter tagság és az első nézetfaktor itemeire adott véleményátlagok szerint képzett csoportokban való tagság mutatja, a NYME-n a bolognai tanárképzési rendszert támogatók és ellenzők aránya az országos átlaghoz hasonló, vizsgálati módszertől függően az átlaghoz képest 2%-os pozitív és negatív irányú eltérést mutat.

48. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a NYME-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
NYME	4	29%	9	64%	1	7%	4	29%	5	36%	5	36%	14	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A kapcsolatrendszer magjában meghatározó területek intézményi attitűdje a bolognai reformmal kapcsolatban jellemzően enyhén elutasító. A koordinációs terület 1. faktorra adott intézményi átlaga 3,22 az országos semleges álláspontnál (3,07-nél) támogatóbb. A természettudományi terület intézményi véleményátlaga 3,49, ami enyhébb az országos 3, 6-nál. A pedagógiai és pszichológiai terület, mely országos átlagban az első faktort elutasítja (átlag: 2,78) a NYME-n semleges közelben reformot támogató (3,07).

A részletes faktoronkénti átlageredmények alapján a bolognai tanárképzést ellenző, múlt idealizáló első faktort a kapcsolati mag tagjai az országosan a kapcsolatrendszerek magjában levők átlaga felett támogatják. A második faktort, mely szerint a tanárképzés lényege a diszciplína és valójában szervezeti gazdájának is a szaktanszékeknek kellene lennie, a NYME-s válaszadók az országos átlag fölött támogatták, e gondolatkör ugyan enyhén, de támogatást kapott még a kapcsolatrendszer magján belül is. A tartalmi koherenciát, a koordináció és a gyakorlati felkészítés fontosságát összefoglaló harmadik faktort szintén az országos átlagot meghaladóan támogatták az egyetem tanárképzői. Az egységesség és gyakorlat ellenesség terén az intézmény válaszadói az országos átlaghoz hasonlóan a közömbös hármás érték körül foglaltak állást, a kapcsolati magon belüliek érdekes módon enyhén támogatóan, a kapcsolati magon kívüliek pedig enyhén elutasítóan.

49. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a NYME-n

Csoport létszám (fő)	országos			NYME		
	99	33	132	12	2	14
Központi komponens / Kapcsolati mag (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,42	3,32	3,4
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	3,08	3,75	3,17
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,3	4,61	4,35
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,07	2,94	3,05
Faktor 5 –a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	2,94	3,2	2,98
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	2,98	3,6	3,07
Faktor 7 – tudós tanár időja	3,79	3,9	3,82	3,76	4,24	3,83

A konzervatív, ismeretközvetítő tanárképet megjelenítő ötödik faktossal a kapcsolati magban bent levők nem értenek egyet, az országos átlag alatt maradván véleményátlagukkal, míg a kapcsolaton kívüliek az országos értékeket messze meghaladva egyetértének. Hasonló a helyzet a bolognai tanárképzést teljesen, valamennyi aspektusában elhibázottnak leíró 6. faktor esetén, mellyel a kapcsolatrendszer magjában levők nem értenek egyet, míg az azon kívül levők erősen. A tanári hivatás művészetét és a tudós tanár eszményt hangoztató hetedik faktor esetén pedig a kapcsolati magban levők az országos átlagokhoz hasonló, míg az azon kívül levők annál jóval nagyobb támogatást fogalmaztak meg.

## 2.8) Pannon Egyetem (PE)

### *Szervezeti háttér*

A Pannon Egyetemen belül a Modern Filológiai és Társadalomtudományi, a Mérnöki és a Műszaki Informatikai Kar érintett a tanárképzési tevékenységben. Az egyetemen a képzést a Neveléstudományi Intézet Tanárképző Központja koordinálja a Tanárképzési Bizottság stratégiai irányítása mellett. A bizottságnak tagja a tanárképzésért felelősként megbízott személy, a szakképzettségek felelősei, a gyakorlatok koordinálásáért felelős oktató, valamint a hallgatók képviselője. A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karon a bölcsészképzés a tanárképzési alapokra épülve fejlődött ki.

A Pannon Egyetem a tanári mesterszak bevezetése óta a felvételi adatok szerint az országosan évente felvett tanár szakos hallgatóknak nagyságrendileg a 3-4%-át képi<sup>31</sup>. Az egyetemen 8 közismereti tanári szakképzettséget lehet szerezni. A PE a vizsgált tíz intézményből a tanárképzés vonatkozásában a legkisebb képzőhely.

### *A kapcsolatrendszer strukturális és pszichológiai jellemzői*

A PE-n a vizsgálatba bevont 10 fős minta 33 személyt és velük való 81 kapcsolatát nevezte meg. Ez a képzőhely és a minta méretéhez képest egy közepes kapcsolati hálózat.

50. táblázat: A minta összetétele a PE-n

	koord.	termtud.	bölcsész	ped- pszich.	közokt.	összesen:
PE	2	3	4	1	0	10
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
PE	5	0	3	2	0	10
összesen:	39	14	37	25	17	132

A mintában a közoktatási terület teljesen hiányzik, e területről nem volt válaszadó, a pedagógiai és pszichológiai terület összesen egy fővel szerepel, és a koordináció is csak kettővel, vagyis a mintában a diszciplináris területek dominálnak. Hasonlóan egyenlőtlen a funkciók szerinti megoszlás: az oktatók túlsúlya mellett a modulfelelősök és a koordinátorok képviseltetik magukat, míg a tanárok mellett a szakmódszertanok is hiányoznak a mintából.

Az egyetemen a közelségi központosság értéke, vagyis a tanárképzők egymástól való átlag távolságának reciproka a vizsgált intézmények átlagát enyhén meghaladja (PE átlag: 2,29; országos átlag: 2,27), ami az jelenti, hogy a tanárképzők az átlagosnál rövidebb úton érik el egymást. A kapcsolati hálóban levő személyek elérési valószínűsége pedig a PE-n 4,75%. Két kimagasló elérési valószínűségű személyi is van az egyetemen, az egyik egy természettudományi területi oktató, jele a következő oldalon található intézményi kapcsolati ábrán „PE ttk 1005”, elérési valószínűség értéke 15,17%. A másik személy kódja „PE koord 1003”, e személy a tanári mesterszak intézményi szakfelelőse, elérési valószínűség értéke 10,59%. Utóbbi azt mutatja, hogy az intézményben a formai vezető a személyközi viszonyok informális szintjén is erősen meghatározó szereplő.

<sup>31</sup> A tanárképzésre összesen felvettek közül 2009-ben az PE-re 4%-t, 2010-ben 3%-t, 2011-ben 4%-t vettek fel. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.



A két kimagasló eléricsi valószínűségű személy mellett további kettő magas eléricsi valószínűségű személy van az intézményben, az egyik a természettudományi, a másik a pedagógiai és pszichológiai területéről.

A PE kapcsolati ábrája egy egybefüggő egészet alkot, melyben a két kiemelkedő eléricsi valószínűséggel rendelkező személy köré gyűlnek a szereplők, körülöttük sűrűsödnek a kapcsolatok. Érdekes, hogy e két személy közvetlenül nem áll kapcsolatban. Az intézményben a kapcsolatok jellemzően kölcsönösök, és a személyközi hálózat nem elnyújtott, vagyis a tanárképzők egymást hasonlóan rövid úton érik el. Ez alapján úgy tűnik, hogy az intézményben a tanárképzési együttműködés hatékonyságához és eredményességéhez szükséges személyközi kapcsolatrendszer rendelkezésre áll, egyetlen kérdésként az merül fel, hogy a két kulcs szereplő közül bármelyik kiesése esetén biztosítható-e az információk áramoltatása és a területek közötti együttműködés.

A PE-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 4,1 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 2,9. Mindkét érték az országos átlag alatti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9) vagyis átlagnál szűkebb körű közvetlen kapcsolatrendszert és együttműködést mutat a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeresség a PE-n az országos átlagot meghaladó (4,2) vagyis hetinél nagyobb rendszerességű. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát enyhén az országos átlag felett, 4,6-ra értékelték (országos átlag 4,4). A tanárképzési kapcsolatokat az egyetemen az országos átlagot meghaladóan vitamentesnek és kellemesnek ítélték a válaszadók (vitamentesség: 4,7; országos átlag: 4,5; kellemesség: 4,8; országos átlag: 4,6).

Az intézmény kapcsolatrendszerében a hálózathoz mérten kifejezetten nagy központi komponens létezik. 18 fős az a csoport, melyben valamennyi személynek legalább két kapcsolata van és mindenki eléri a másikat valamilyen útvonalon.

51. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a PE-n

Kapcsolatrendszer magja (K=2)	koord.	termtud.	bölcsészet	ped-pszich.	közokt.	összesen:
PE	5	5	5	3	0	18
összesen:	73	30	35	50	28	216

A kapcsolatrendszer magjában a mintától eltérően a területek viszonylag kiegyensúlyozottan képviseltetik magukat, érdekes, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület képvisellete alacsonyabb mértékű mint a koordinációé és a diszciplináris területeké. Fontos megjegyezni, hogy sem a mintában, sem a kapcsolatrendszer magjában nem található közoktatási szereplő, valamint a teljes kapcsolatrendszerben is pusztán három közoktatási személy található. Mindez arra utal, hogy az intézmény a közoktatási partnereket tanárképzéssel kapcsolatos rendszeres intézményi kommunikációba nem involválja egyenrangú partnerként.

Fontos megjegyezni, hogy a kapcsolatrendszer magjában levők száma majdnem duplája a válaszadók számának, ami arra utal, hogy az intézményi kapcsolatrendszer világos, rendezett, a kapcsolatokban központi szerepet játszó kollégákat sokan említették, így azok a kutatásba való személyes bevonódás nélkül is bekerülhettek a hálózatba.

### Attitűdök az intézményben

A Pannon Egyetem tanárképzői az országos átlagnál kevésbé támogatják a bolognai reformot, ugyanakkor kevésbé is élnek éles kritikával az ellen, vagyis azt mondhatjuk, hogy leginkább közömbösség felé hajló reform ellenzők.

52. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a PE-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
PE	3	25%	9	75%	0	0%	1	8%	8	67%	3	25%	12	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A fenti összbemutatót árnyalja, ha az egyes területekhez tartozó tanárképző csoportok nézeteit is áttekintjük. Kiderül ugyanis, hogy az 1. faktor elutasításával a koordinációs terület az egyetlen, mely a bolognai reformot támogatja (PE átlag a koordinációban: 2,8; országos átlag: 3,07), míg a diszciplináris területek, illetve a pedagógia és pszichológia is a bolognai reformot ellenzi (természettudományos terület átlaga a PE-n: 3,73; országos területi átlag: 3,6; bölcsészettudományi terület átlaga a PE-n: 3,74; országos területi átlag: 3,42; pedagógiai és pszichológiai terület átlaga a PE-n: 3,48; országos területi átlag: 2,78). Vagyis a koordinációs csoport reform párti, a többi területek éles reform ellenzők.

A kapcsolati magon belüli és kívüli személyek attitűdjének összehasonlítása azt mutatja, hogy a bolognai osztott tanárképzési szerkezet elvetésében a két csoport hasonlóan gondolkodik. Arról azonban, hogy a tanárképzés lényege a diszciplína lenne, illetve az ideális szervezeti gazdája a képzésnek a szaktanszék lenne, eltérnek a vélemények. A kapcsolatrendszer magján belül e nézetek határozott elutasításban, a magon kívül pedig határozott támogatásban részesülnek.

Hasonlóan megosztja a nézeteket a kapcsolatrendszer magjához való tartozás a tanárképzés tanulói korcsoportok szerinti egységessége, illetve a fél éves gyakorlat tekintetében, melyeket a kapcsolatrendszer magján kívüliek támogatnak, a bent lévők pedig elvetnek. A tanári ideálkép ismeretátadásra való leszűkítése esetén is a magon belüliek elutasítók, míg a magon kívüliek határozottan egyetértők.

53. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a PE-n

Csoport létszám (fő)	országos			PE		
	99	33	132	8	2	10
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,52	3,54	3,52
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	2,69	2,9	2,73
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,27	3,96	4,21
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	2,79	3,13	2,86
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	2,95	3,54	3,07
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	3	3,7	3,14
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	3,85	4,13	3,9

A kapcsolatrendszer magján belül, illetve kívül való elhelyezkedés a PE-n leginkább az országos egyetértés alapját képező koherens, jól koordinált és gyakorlat orientál felkészítés szükségességét megfogalmazó 3. faktor, valamint a tudós tanár ideáját megjelenítő 7. faktor tekintetében van.



## 2.9) Pécsi Tudományegyetem (PTE)

### *Szervezeti háttér*

A Pécsi Tudományegyetemen a tanárképzésnek különböző műhelyei rendelkeznek hagyományokkal: a korábbi Pedagógiai Főiskola a Bölcsészettudományi Karba integrálódott, a művészeti tanárképzés a Művészeti Karon, míg a szakmai tanárképzés a Pollack Mihály Műszaki Karon rendelkezik tradicionális központtal. A bolognai reform keretében, a Pedagógusképzési Koordinációs Központ (PKK) létrehozatalával sikerült a több központú tanárképzés koordinációjára megoldást találni. A PKK a tanárképzés stratégiai egyeztetési és döntéshozatali szervezete a PTE-n, melyben az érintett 6 kar delegáltjai, a pedagógiai és pszichológia szakterület, valamint a gyakorló iskolák egy képviselője vesz részt. A PKK elnöke az oktatási rektorhelyettes, a koordináció operatív feladatait az Oktatási Igazgatóság, Képzési Iroda látja el.

A Pécsi Tudományegyetemen a tanári mesterszakra országosan felvett hallgatóknak a 8-9%-át képzik<sup>32</sup>. Az egyetemen 49 eltérő tanári szakképzettséget lehet szerezni, melyből 26 közismereti, 18 zenei és 5 a szakmai tanárképzéshez tartozó mérnöktanári szakképzettség. A PTE a Dunántúl legjelentősebb képzőhelye.

### *A kapcsolatrendszer strukturális és pszichológiai jellemzői*

A PTE-n a vizsgálat során 16 válaszadó 76 személyt és 162 kapcsolatot nevezett meg, ez az átlagosnál nagyobb kapcsolati hálózatot eredményez.

A 16 fős mintában a bölcsészettudományi terület magasabb részesedését a művészeti terület válaszadóinak bölcsészettudományi területre történő átsorolása okozza<sup>33</sup>.

54. táblázat: A minta összetétele a PTE-n

	koord.	termtud.	bölcsészet	ped- pszich.	közokt.	összesen:
PTE	2	2	7	2	3	16
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
PTE	4	2	5	2	3	16
összesen:	39	14	37	25	17	132

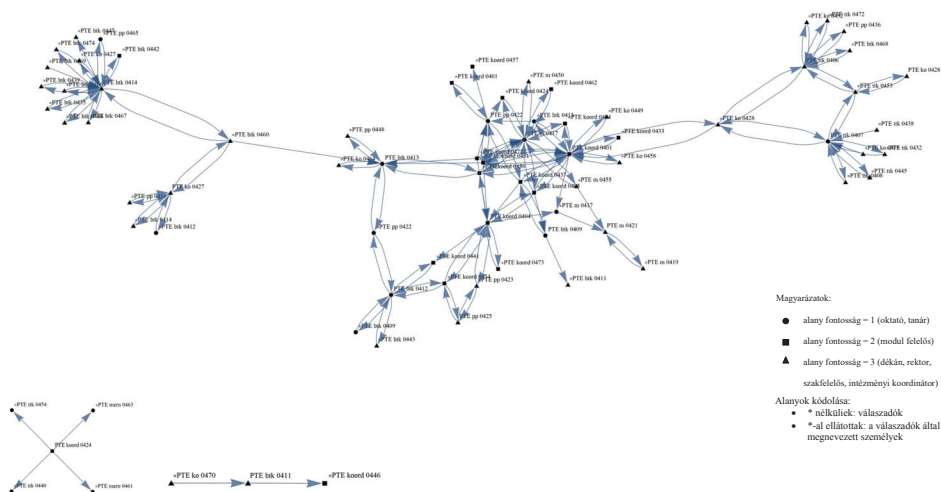
A minta funkciók szerint összetétele kiegyensúlyozott, a szak módszertanosok és a koordinációs tevékenységet végzők enyhén alulreprezentáltak.

Két személy rendelkezik kimagasló elérési valószínűség értékkel az egyetemen, mindkettőjük művészeti területről való és jelük az ábrán: „PTE m 0421” (elérési valószínűség: 14.96%) és „\*PTE m 0419” (elérési valószínűség: 14,57%). Esetükben a magas elérési valószínűséget a formális szerepük nem indokolja. Magas elérési valószínűsége van további 3 személynek, melyből kettő bölcsész és egy természettudományi területre tartozó. Érdekes kiemelni, hogy az intézményben sem a koordinációs, sem a pedagógiai és pszichológiai terület nem rendelkezik magas elérési valószínűségű személlyel, mely e területeken a formális szerepnek megfelelő feladatellátást megkérdőjelezi.

<sup>32</sup> A PTE-re nyert felvételt a tanárképzésre összesen felvettek a 9%-a 2009-ben, 8%-a 2010-ben és 9%-a 2011-ben. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

<sup>33</sup> Az átsorolásra azért kényszerültünk, mert a művészeti területen levő válaszadók országos összes száma nem érte el az érdemi elemzéshez szükséges mértéket.

21. ábra: A Pécsi Tudományegyetem kapcsolati ábrája



Az egyetemen a tanárképzők egymástól való átlagos távolságának reciproka, vagyis a közelségi központosság értéke (0,32) az országos átlag (0,27) feletti, ami azt jelenti, hogy az interperszonális kapcsolatokban gazdag a hálózat, a tanárképzők az átlagosnál rövidebb úton érik el egymást.

Az intézmény kapcsolati ábrája elnyúlt, a középpontjában egy kapcsolatokkal sűrűn behálózott csoport látható, melyből két, láncok és klikk szerű kisebb csoportokból felépülő nyúlvány ágazik ki. E nagy központi kapcsolati hálótól elkülönülten, leszakadva két kisebb hálózat van, az egyik három, a másik öt fős, területi összetételű vegyes. Az intézményben tehát a személyközi kapcsolatok rendszere fejlett, de a személyek központtól való távolságában nagy különbségek mutatkoznak, kiterjedt csoportok csak egy-egy személyen keresztül érhetők el, vagy le is szakadtak a központi hálózatról. Mindez arra utal, hogy a szorosan együttműködő kapcsolati magon kívüli személyekkel való kapcsolattartásban a kapcsolati mag kiszolgáltatott a híd szerepben levő személyeknek.

A PTE-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan az országos átlaggal megegyező, 4,9 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 4,1. Az utóbbi érték az országos átlag feletti (kölcsönös kapcsolatok átlagos száma országosan: 3,9) vagyis a kapcsolatokon belül a kölcsönös viszonyok aránya az átlag feletti mely egy együttműködés alapú intézményi kultúrára utal. A kapcsolatok rendszeresség a PTE-n enyhén az országos átlag alatti (3,3) vagyis a havi és a kétheti rendszeresség között van. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,6-ra értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) feletti. A tanárképzési kapcsolatokat az egyetemen a vizsgált intézmények között a legkevésbé vitákkal terheltnek (4,8) és a legkellemesebbnek (4,9) ítélték a válaszadók.

Az intézményben a legalább két kapcsolattal rendelkező és egymást kölcsönösen valamilyen úton elérő személyek által meghatározott kapcsolatrendszeri mag 27 főből áll, mely országos összehasonlításban nagy méretűnek számít.

55. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a PTE-n

Kapcsolatrendszeri mag (K=2)	koord.	termtud.	bölcsészet	ped-pszich.	közokt.	összesen:
PTE	11	3	8	4	1	27
összesen:	73	30	35	50	28	216

A kapcsolati magban elsősorban a koordináció és a bölcsészettudományi terület képviselteti magát, mind a pedagógiai, pszichológiai, mind a természettudományi terület részvétele az országos arányok alatt marad. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tanárképzés operatív irányítását a koordináció mellett nagy mértékben a bölcsész terület veszi át az egyetemen.

### *Attitűdök az intézményben*

A PTE-n válaszadó tanárképzők attitűdjei az alábbi táblázat adatai alapján úgy tűnik az országos átlaghoz hasonlóan alakulnak. A válaszadók bő kétharmada a tanárképzés bolognai reformja ellenes faktort támogatja, illetve a második klaszterbe került besorolásra. A reformot határozottan támogatók csoportja, azaz az első csoportba soroltak száma az országos átlagnál kevesebb, de az összes faktorra adott válaszokat figyelembe vevő klaszterben úgy tűnik, hogy a reform párti csoport az országos átlagot enyhén meghaladóra bővül.

56. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a PTE-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
PTE	5	29%	12	71%	0	0%	3	18%	7	41%	7	41%	17	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A PTE-s válaszadók területi csoportjainak átlagaiból kivétel nélkül a bolognai reform elutasítása olvasható ki. Kiugró, országosan messze a legelutasítóbb a PTE-s koordinációs csoport (PTE-n területi átlag: 4,14; országos területi átlag: 3,07), valamint az országos átlagtól nagyon eltérő, elutasító a pedagógiai és pszichológiai terület is (PTE-n a területi átlag: 3,34; országos: 2,78). Ezzel ellentétben a természettudományi terület országos átlag alatti mértékben utasítja el a reformot (átlag a PTE-n: 3,48; országos átlag: 3,6).

A kapcsolatrendszer magjához tartozók és azon kívüli személyek attitűdjei hasonlóak, egy faktor kivételével a kapcsolati magon belüli és kívüli személyek egyaránt támogatón vélekednek a nézetnyalábokról, a két csoport között úgy tűnik különbség a támogatás mértékében van. A PTE-n a kapcsolati maghoz tartozók a kritikusabbak, vagyis jobban támogatják a bologna ellenes és múlt idealizáló első, a diszciplínát a tanárképzés szervezeti gazdjaként kívánó második, az egységességet és a gyakorlat orientáltságot kritizáló negyedik faktor tekintetében is. Utóbbival kapcsolatosan érdekes, hogy a kapcsolati magon kívüliek az egységesség és gyakorlat orientáltság elvét támogatják, csak a kapcsolati magon belüli személyek átlaga enyhén támogató.

Ezzel ellentétes irányú, hogy a tanárképzés bolognai rendszerében mindent elhibázottnak tartó hatodik faktort a kapcsolati magon belüliek semleges közeli értékkel, enyhén támogatták, míg a kapcsolati magon kívüliek támogatása határozott.

57. táblázat: A faktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a PTE-n

	országos			PTE		
	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Csoport létszám (fő)	99	33	132	11	5	16
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,67	3,32	3,56
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	3,32	3,06	3,24
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,17	4,46	4,26
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,03	2,82	2,97
Faktor 5 – a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	3,06	3	3,04
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	3,07	3,58	3,23
Faktor 7 – tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	3,79	3,86	3,81

A tanár szerepét a korszerű ismeretek átadására szűkítő felfogást a kapcsolati magon kívüliek teljesen semlegesen ítélték meg, a kapcsolati magon belüliek pedig a semleges értékhez közel, de támogatták.

Összességében a fenti eredmények azt mutatják, hogy a tanárképzés operatív végrehajtását személyközi szinten meghatározó csoport, – mint az adatok mutatják különösen a koordinációt végzők csoportja – a PTE-n inkább reform ellenes és múlt idealizáló, míg a kapcsolati magon kívülre szorulnak az egységesség, gyakorlat orientáltság és a komplexebb tanárkép támogatói.

## 2.10) Szegedi Tudományegyetem (SZTE)

### *Szervezeti háttér*

A Szegedi Tudományegyetemen a tanárképzésnek két markánsan elkülönülő hagyományokkal rendelkező központja létezik, a Bölcsészettudományi Karon a Neveléstudományi Intézetben, valamint a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon, mely egyetemi integrációját követően karként őrizte meg önállóságát.

Az egyetemen e két eltérő szakmai kultúrájú és hagyományú tanárképző központ, valamint az érintett diszciplináris karok közötti koordinációt a Pedagógusképzési Bizottság látja el. A Pedagógusképzési Bizottság vezetője az oktatási rektorhelyettes, tagjai az oktatási igazgató, az érintett karok oktatási dékánhelyettesei, a Neveléstudományi Intézet, valamint a gyakorló iskolák delegáltjai. A PB Tanárképzési Koordinációs Szakbizottságot üzemeltet.

A Szegedi Tudományegyetem képi a tanári mesterszakra országosan felvett hallgatók 13-16%-át<sup>34</sup>. Az egyetemen 64 eltérő tanári szakképzettséget lehet szerezni, melyből 42 (a szaktárgyat idegen nyelven oktató tanár szakképzettségekkel együtt számított) közismereti, valamint 22 zenei szakképzettség. Az SZTE kelet-Magyarország legjelentősebb tanárképző intézménye.

### *A kapcsolatrendszer strukturális és pszichológiai jellemzői*

Az SZTE-n 11 főből álló minta adott kapcsolatairól adatot a vizsgálat során, ebből intézményi szinten egy 56 személyből álló és 100 kapcsolatot megjelenítő személyközi kapcsolatrendszer jött létre. Az intézmény méretéhez, képzési komplexitásához és tanárképzési volumenéhez mérten ez a kapcsolati hálózat kis méretű, az intézményi kapcsolatszámok átlagnak a 79%-a.

58. táblázat: A minta összetétele az SZTE-n

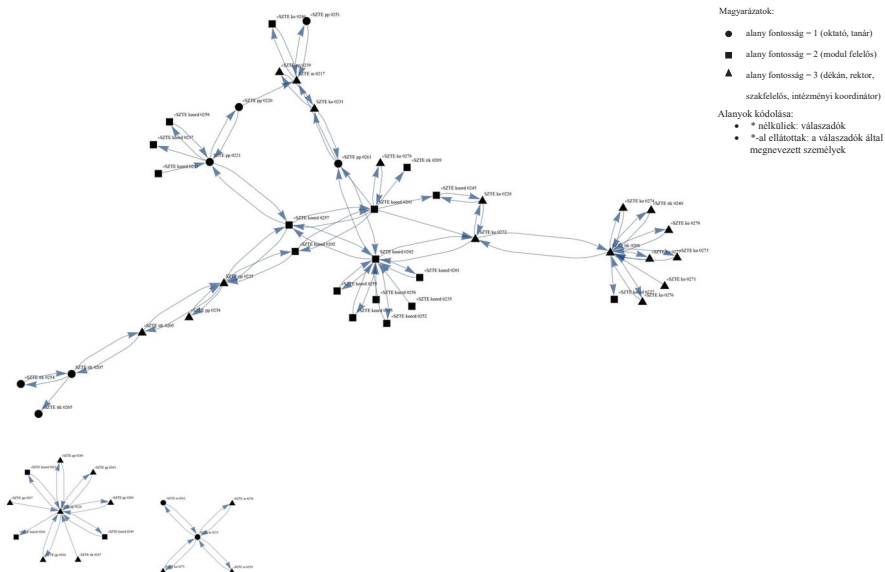
	koord.	termud.	bölcsész.	ped- pszich.	közokt.	összesen:
SZTE	2	2	2	3	2	11
összesen:	25	25	37	28	17	132
	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
SZTE	2	2	3	2	2	11
összesen:	39	14	37	25	17	132

A szegedi 11 fős minta területi és funkció szerint is arányos, az egyes csoportok súlya a mintában kiegyensúlyozott.

Az egyetem tanárképzői között a vizsgálat során feltárt kapcsolatrendszerben a közelségi központosság értéke 0,29, mely az országosan átlagnál (0,27) enyhén magasabb. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzők az országos átlagnál valamivel rövidebb átlagos úton érik el egymást. Az elérési valószínűség átlagos értéke az SZTE-n 4,41% és található az egyetemen egy kiugróan magas elérési valószínűségű személy. E személy jele „SZTE m 0217”, elérési valószínűség értéke 16,87%. E személy a művészeti területen a Tanárképzési Koordinációs Szakbizottság tagja, vagyis formális koordinációban is szereppel rendelkezik. Az intézményben e személyen kívül magas elérési valószínűséggel 5 személy rendelkezik, így valamennyi terület képviselői közül van magas elérési valószínűségű személy.

<sup>34</sup> Az SZTE-re nyert felvételt a tanárképzésre összesen felvettek a 16%-a 2009-ben, 14%-a 2010-ben és 13%-a 2011-ben. Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis.

22. ábra: A Szegei Tudományegyetem kapcsolati ábrája



Az SZTE kapcsolati ábrájának középpontjában egy kis méretű, laza kapcsolódású mag van, melyből négy irányba indulnak láncok, illetve klikkben végződő nyúlványok. E kapcsolati hálótól elkülönül egy öt fős, zömében művészeti területhez tartozó személyeket tömörítő kisebb csoport, valamint egy tíz fős, bölcsészkarai pszichológusokat összekapcsoló hálózat. Utóbbi egészen rendkívüli abban az értelemben, hogy a hatékony tanárképzés előfeltétele a képzésben stratégiai szerepet betöltő pszichológusok bevonása, integrálása.

A kapcsolatrendszerben, – a pécsihez hasonlóan – az egyes tanárképzők központtól való távolságában nagy különbségek mutatkoznak, kiterjedt csoportok csak egy-egy személyen keresztül érhetők el, vagy le is szakadtak a központi hálózatról. Mindez azt mutatja, hogy a tanárképzés koordinációja egy kisebb, laza kapcsolatban lévő csoport kezében összpontosul és a tanárképzés konzultatív, együttműködés alapú koordinációjához szükséges személyközi kapcsolatrendszer az intézményben csak korlátozottan áll rendelkezésre.

Az SZTE-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 4,6 kapcsolatuk volt, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 3,1. Mindkét érték az országos átlag alatti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9), vagyis átlagosnál jóval kevesebb közvetlen kapcsolatot és szűk körű kölcsönös együttműködést mutat a tanárképzők között. Az SZTE-n a kapcsolatok rendszeressége szintén az országos átlag alatti (3,3; országos átlag: 3,5) vagyis a havi és a két heti rendszerességű közé esik. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát átlagosan 4,2-re értékelték, mely enyhén az országos átlag (4,4) alatti. Utóbbi érték valószínűleg magyarázható azzal, hogy a tudományegyetemek diszciplináris oktatói számára nem a tanárképzési szerepkör az elsődleges. A tanárképzési kapcsolatokat az egyetemen az országosnál kevésbé vitásnak és kellemesebbnek ítélték a válaszadók (a vitákkal terhelttség 4,7-es átlag értéket kapott, az országos átlag 4,5; a kapcsolatok kellemességét 4,8-ra értékelték, az országos átlag 4,6).

A kapcsolatrendszer magja, vagyis azon személyek, akiknek legalább két kapcsolatuk van és egymást valamilyen úton kölcsönösen elérik az SZTE-n 12 fős, vagyis a Debreceni Egyetem után a második legkisebb a vizsgált intézmények között.

59. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az SZTE-n

Kapcsolatrendszer magja (K=2)	koord.	termtud.	bölcsészet	ped-pszich.	közokt.	összesen:
SZTE	5	0	1	4	2	12
összesen:	73	30	35	50	28	216

A kapcsolati rendszer magjában levő személyek dominánsan a koordinációs és a pedagógiai és pszichológiai területhez tartoznak. A közoktatás két fővel, a többi intézmény átlaga szerinti számban került be, míg a bölcsészettudományi terület részvétele kritikusan alacsony, természettudományi területről pedig nem került be személy a kapcsolatrendszer magjába.

#### Attitűdök az intézményben

Az SZTE-n válaszadó tanárképzők attitűdje mindkét besorolás szerint dominánsan bolognai reform ellenes, az országos átlagnál 10%-kal kevesebb személy a reformot támogatók aránya.

60. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az SZTE-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem sorolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
SZTE	2	17%	8	67%	2	17%	2	17%	5	42%	5	42%	12	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

Az SZTE-n a képzési területek szerinti válaszadói átlagok a bölcsészettudományi terület kivételével az országos átlagot meghaladóan reform ellenesek, vagyis az első faktort támogatók. A koordinációs terület SZTE-s átlaga 3, 28 (országos területi átlag: 3,07), a természettudományi terület egyetemi átlaga 3, 84 (országos területi átlag: 3,6), a bölcsészettudományi terület egyetemi átlaga 3, 38 (országos területi átlag: 3,42), a pedagógiai és pszichológiai terület egyetemi átlaga 3,37 (országos területi átlag: 2,78).

A kapcsolatrendszer magjában található és azon kívüli személyek attitűdjei nem minden faktor esetén térnek el. Egyetértés van a bent és kint lévők között a harmadik és hetedik faktorok támogatásában, valamint a tanárképzésben a bolognai reform ellenességet megjelenítő első faktorban is. Azzal azonban, hogy a tanárképzés gazdájának a szaktanszékeknek kellene lenniük csak a kapcsolatrendszer magján kívüliek értenek egyet, a jelenlegi rendszert koordináló mag nem. Hasonlóan jóval visszafogottabban, a semlegességtől enyhén eltérve támogatják csak a kapcsolati magon belüliek a negyedik faktorban foglalt egységesség és gyakorlat ellenesség nézetnyalábját, míg a kapcsolati magon kívüliek támogatása határozott.

A tanárképzés rendszerén túl, a tanár alapvető szerepét is máshogy látja a két csoport. Érdekes módon, az országos trendekkel ellentétesen nem azok támogatják az ismeretátadó, konzervatív tanárképet, akik a bolognai rendszerrel szemben élesebb kritikát fogalmaztak meg, vagyis a kapcsolati magon kívül levők, hanem pontosan fordítva. A kapcsolati magon kívül levők elutasítják e tanárképet, míg a kapcsolati magon belül levők határozottan támogatják.

61. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és az SZTE-n

	országos			SZTE		
Csoport létszám (fő)	99	33	132	6	5	11
Központi komponens / kapcsolatrendszer magja (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 - bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,39	3,69	3,53
Faktor 2 - diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	2,92	3,48	3,18
Faktor 3 - koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,23	4,29	4,26
Faktor 4 - egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,07	3,41	3,23
Faktor 5 - a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	3,2	2,85	3,04
Faktor 6 - minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	3,18	3	3,1
Faktor 7 - tudós tanár ideája	3,79	3,9	3,82	3,75	3,78	3,76

A hatodik faktor tekintetében, mely a bolognai tanárképzési rendszer minden vonatkozásának elutasítását fogalmazza meg, szintén a kapcsolati magon belüli személyek fogalmaznak meg határozottabb támogatást, míg a kapcsolati magon kívüliek vélemény átlaga a semleges 3-as értéket mutatja.



### 2.11) Összegzés az intézményi esettanulmányokról

A hazai legfontosabb tíz képzőhely esettanulmánya alapján elmondható, hogy a vizsgált intézmények rendkívül sokszínűek, egyéni arculatot mutatnak a tanárképzés komplex feladatát biztosító személyközi viszonyaikban: mind az intézményi kapcsolati hálózatok formája, szerkezete, jellemzői terén, mind a kapcsolatrendszer jellemzőinek személyes megítélésében, mind pedig a kapcsolati háló különböző pontjain megjelenő nézetrendszerek terén.

Az intézményi kapcsolati hálózatokat csoportosíthatjuk több szempont szerint. Egyik alapvető szempont a hálózat mérete, vagyis az abban részt vevő személyek és a közöttük levő kapcsolatok száma. E csoportosítás alapján a BME, a DE, az ME, a PE, és az SZTE esetében találunk kis méretű hálózatot, az EKF, az ELTE, a NYF, a NYME és a PTE esetén pedig nagyot, kiterjedtet. A méret alapján arra lehet következtetni, hogy az intézményben a tanárképzési egyeztetésbe, kommunikációba bevont személyek száma mennyi. Vagyis a nagy hálózatú intézmények nagyobb mértékben tudják a tanárképzés ügyében mozgósítani az érintettek körét, mint a kis hálózattal rendelkezők.

A kapcsolati hálózatban nem minden személy integrálódott, a BME, az EKF, a NYF, az ME és a PE esetében egy összefüggő kapcsolati hálót találtunk, míg a DE, az ELTE, a NYME, a PTE és SZTE esetében személyek, illetve csoportok az intézmény tanárképzési kapcsolati hálózatáról leszakadva, elszigetelődve működtek. Mivel nem valamennyi tanárképzőt, hanem intézményenként 8-18 főt kérdeztünk meg kapcsolatairól, ezért vélhető, hogy az ábrákon leszakadó személyek és csoportok valahol a központi tanárképzési személyközi hálózattal, azonban az is vélhető, hogy e csoportok az intézményi hálózatban a perifériákon helyezkednek el. Az egyik intézmény esetében ilyen perifériás, leszakadó helyzetben található 10 fős pszichológus csoport, mely arra utal, hogy az intézményen belüli együttműködést súlyos személyközi ellentétek nehezítik.

Az ábrák formájukat tekintve két csoportba sorolhatók, egyik csoportba a viszonylag kerek, kompakt és szinte átláthatatlanul sűrű kapcsolatrendszerrel működő hálózatok kerültek, ide tartozik az EKF, az ELTE, a NYF, a NYME és a BME. A másik csoportba az elnyúlt, relatív kis központból jellemzően csillagszerű leágazásban végződő hosszú láncokból álló kapcsolati ábrák tartoznak. Ilyen a DE, az ME, a PTE, az SZTE ábrája. Az első csoport kapcsolatrendszerében az nyílt, sokoldalú és közvetlen viszonyok, a második csoport kapcsolatrendszerében pedig a „kapcsolati híd embereken”, vagy kapcsolati láncokon elérhető kisebb klikkek, csoportok a jellemző, melyek között a kommunikáció áttételes, közvetett. A PE e csoportoktól külön áll, viszonylag kis kapcsolati hálózata inkább kerek, mint nyújtott, de a kapcsolatok száma alapján nem sűrű és érdekes módon két nagyon meghatározó, egymással közvetlen kapcsolatban nem álló személy köré épül.

A vizsgált intézményekben a kapcsolatrendszer központi komponense, vagyis az a csoport, melyen belül a tanárképzés megvalósításával kapcsolatos kérdések valójában eldőlnék 5 és 33 fő között változott. E létszámok utalnak a tanárképzési együttműködés biztosításának inkább központosított, elrendelő, illetve inkább decentralizált, egyeztető-kooperáló működési elveire. Viszonylag szűk csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása az intézmény méretéhez és a tanárképzés komplexitásához képest az SZTE-n és minden értelemben kiugróan szűk a DE-n. A kapcsolatrendszer magja mondhatni közepes, átlagos a ME-n, a

BME-n és a PE-n, míg kifejezetten magas az EKF-en, az ELTE-n, a NYF-en, a NYME-ne és a PTE-n.

A kapcsolatban levő személyek közelségi központiság értéke, vagyis átlagos egymástól való távolsága jól mutatja, hogy mely intézményekben van olyan kapcsolati háló, mely az együttműködést a partnerek közel hozásával segíti, és mely intézményeknél működnek a tanárképzők egymáshoz viszonyított nagy távolságokban, mely megnehezíti a kooperációt. Kiugróan alacsony a közelségi központiság intézményi átlaga a NYME-n vagyis itt van a legnagyobb átlagos út tanárképzők között, míg legmagasabb a közelségi központiság értéke, vagyis legkisebb a tanárképzők közötti távolság az EKF-en. Az országos átlag érték alatt levő intézmények: a DE, a ME, az NYF és a NYME, míg az országos átlag feletti intézményi átlaggal rendelkezik a BME, az EKF, az ELTE, a PE, a PTE és az SZTE.

Érdemes kiemelni, hogy mely intézményekben és milyen formális szerepet betöltő személyek azok, akiknek elérési valószínűsége kimagasló. Míg az országos elérési valószínűségi átlag 3,68%, addig 10 személy is elérte a 10-16% közötti elérési valószínűség értéket. E személyek kimagaslóan könnyen elérhető emberek, akik ezért a szervezet számára kiugróan fontosak. Ilyen kimagasló elérési valószínűséggel rendelkező személyből kettő is található a DE-n és a PE-n, és egy-egy található a BME-n, az ELTE-n, a NYME-n és az SZTE-n. E személyek területe és szervezeti funkciója szintén fontos, bár nem minden esetben kideríthető pontosan, hiszen ilyen személyből több is a válaszadók által megemlített és nem közvetlen válaszadó személy. Területük szerint e kimagasló elérhetőségű személyből három-három a koordinációban és a bölcsész csoportban (ide értve a művészetet), kettő a közoktatásban és egy-egy a pedagógia és pszichológia, illetve a természettudomány területén tevékenykedik.

Kapcsolatok száma terén egyértelműen a NYME áll a vizsgált intézmények élén, a kapcsolatrendszer magjában és azon kívül is itt a legmagasabb az átlagérték. Ezt követi rangsorban az ELTE és az EKF kapcsolatrendszer magjához tartozó csoportja. A legalacsonyabb kapcsolatszám a PE-n, valamint a ME-n a kapcsolatrendszer magján kívül tapasztalható. Összességében a kapcsolatok központi komponensében levő tanárképzők rendre magasabb a átlagos kapcsolatszámmal rendelkeznek, mint az azon kívüliek.

A kapcsolatok rendszeressége terén a legmagasabb átlagérték a PE-n található, ezt követi a ME-n a magon kívüliek csoportja és a DE. A legalacsonyabb kapcsolati rendszeresség a NYME magon kívüli csoportjában és az SZTE centrális komponensében van. Érdekes, hogy a NYME kivételével valamennyi képzőhelyen, ahol a magon belüli és kívüli csoportból is a kapcsolatok rendszeresebbek a kapcsolatrendszer magján kívül, mint belül.

Erre talán az a jelenség ad magyarázatot, mely a kapcsolati jellemzők közötti együttjárások vizsgálatakor derült ki. A kapcsolatok száma és a kapcsolattartás rendszeressége az intézményi átlagokban negatívan korrelál (Pearson korreláció: -0,19;  $p=0,02$ ), vagyis a tanárképzők vagy kevés emberrel de nagy rendszerességgel, vagy sok emberrel, de alacsony rendszerességgel tartják a kapcsolatot. Mivel a kapcsolati magon belüli személyeknek rendre több kapcsolata van, mint a magon kívülieknek, ezért a magon belüliek a számos kapcsolatukat csak kisebb rendszeresség mellett ápolják.

A kapcsolatok minőségét jelzi, hogy abban csak az egyik partner ad információt a másiknak, vagy az információ áramlás kétirányú. Utóbbi kapcsolatok csoportonkénti átlagos számát jeleníti meg a 8. sz. mellékletben a kölcsönös kapcsolatok száma. Az átlagokat tekintve az

eredmények ugyanazt a rangsort követik, mint ami a kapcsolatok számában kialakult, vagyis a kölcsönös kapcsolatokban is a legnagyobb átlaggal a NYME rendelkezik, aztán az ELTE és az EKF. Legalacsonyabb átlagérték a DE-n, az ME-n és a PE-n található.

Ha a kölcsönös információ áramlást biztosító kapcsolatok arányát nézzük a kapcsolatok számán belül, akkor egy kicsit pontosabb képet kapunk. Az intézmények közül a DE-n a legalacsonyabb a kölcsönös információ áramlást biztosító kapcsolatok aránya (67%), ezt követi az SZTE (68%) és a PE (71%). Az ELTE, az EKF, a NYME, a BME, a ME és a PTE 80% körüli kölcsönösségi aránnyal rendelkezik, és legmagasabb értékével kiugró a NYF, ahol a kapcsolatok kölcsönösségi aránya 91%. Az SZTE-n, a DE-n, a PTE-n és a PE-n a kapcsolati mag belsejében a kölcsönös információ áramlás magasabb arányú, mint a magon kívül. A DE esetén óriási a különbség magon belül és kívül az információ áramlás kölcsönösségében, míg belül 100%-os a kölcsönösség, addig kívül ez csak 45%. Ez arra utal, hogy ezen intézményekben, – és különösen igaz ez a DE-re – a konzultáció elsősorban a magra korlátozódik, az azon kívüliek sok esetben vagy információt szolgáltatnak, vagy a döntésekről értesülnek, de kölcsönös, egyenrangú konzultatív információ cserére korlátozottabban nyílik lehetőségük.

Az ELTE, a ME, az EKF és a NYME esetében a helyzet fordított, a kölcsönös információ áramlás a kapcsolati magon belül valamennyivel alacsonyabb, mint a kapcsolati magon kívül, viszont ezen intézményekben az ME kivételével a kapcsolati mag kifejezetten nagy, sok személyes, így nehezebben biztosítható a minden személy közötti kölcsönös információ áramlás.

A tanárképzők a kapcsolatrendszerükben az egymással való kapcsolatok fontosságát is megítélték. Érdekes módon a legalacsonyabb átlagos fontossága a tanárképzési kapcsolatoknak a DE-n a kapcsolati magon kívül, valamint az ELTE-n a kapcsolati magon belül volt. Ez talán magyarázható azzal, hogy az elsősorban a tudományegyetemen érzékelhető jelenséggel, hogy a diszciplínákhoz viszonyítva a pedagógus professzióra való felkészítés presztízse alacsonyabb, a diszciplináris, és kutatás orientált kapcsolatok felértékelődnek az oktatással és a tanári professzióra való felkészítéssel szemben. A PTE-n az adatok ezt nem tükrözik, ott mind a kapcsolatrendszer magjában, mind azon belül a kapcsolatok átlagos fontossága magas, viszont a PTE a tanárképzés egy tanárképző főiskolai múltból emelkedett ki, ami a megítélést szintén formálhatja. Az SZTE-n a kapcsolatok fontossága kapcsolati magon belül és kívül hasonlóan az országos átlag alatti.

Az ELTE és a DE esetében kifejezetten nagy különbség mutatkozik a tanárképzési kapcsolatok fontosságának átlagos megítélésében kapcsolati magon belül és kívül. Míg az ELTE-n ez a koordinációból kimaradóknak tűnik jóval fontosabbnak, addig a DE-n pont fordítva, akik a koordinációt végzik, azok számára ezek a kapcsolatok nagyon fontosak, míg akik ebből kimaradnak, azok számára jóval kevésbé. Mindez talán az információáramlás kölcsönösségével magyarázható hisz az ELTE-n a kapcsolati magon belül és kívül jellemzőbbek a kölcsönös kapcsolatok, addig a DE-n a kapcsolati magon kívüliek számára a tanárképzési kapcsolat sokszor vagy információ szolgáltatás, vagy információ, utasítás fogadása.

A tanárképzők kapcsolataikat leginkább az EKF-en és a PTE-en ítélték fontosnak.

Mielőtt a kellemesség és vitákkal terheltség intézményi értékeit áttekintjük, fontos megjegyezni, hogy e kérdésekre adott válaszok esetén nem a konkrét értékek, sokkal inkább az egymáshoz való viszonyok, arányok a fontosak, hiszen teljesen emberi tulajdonság, hogy a kellemes viszonyokról szívesebben nyilatkozik valaki, illetve ha nyilatkoznia kell, akkor a meglévő viszonyait kedvezőbben próbálja feltüntetni.

A kellemesség esetén az intézmények többségében, az ELTE-n, az SZTE-n, a DE-n, a NYME-n és a PE-n a kapcsolatok kellemesebbek a kapcsolati magon kívül, mint belül. Mivel a magon belül zajlanak a leginkább az egyeztetések, ezért nyilvánvaló, hogy több konfliktus, összeütközés fordulhat elő. Azon intézményekben, ahol a magon kívüliek és magon belüliek attitűdjei között nincs szakadékszerű törésvonal, ott a kellemesség értékei között sincs kapcsolati magon belül és kívül nagy eltérés. A PTE-n a két érték azonos, az EKF-en és a ME-n egy két tizednyi eltérés mutatkozik, viszont a kapcsolati magon belüliek számára tűnik kedvezőbbnek a kapcsolatrendszer. A legnagyobb kapcsolati kellemesség eltérés a NYME-n, az ELTE-n és a DE-n található.

A fontosság megítéléséhez hasonlóan a leginkább kellemesnek a személyközi kapcsolatokat az EKF-en, a PTE-n és a NYF-en ítélték meg. A legalacsonyabb, 4 alatti kellemességi átlag értéket a ME-n és a DE-n levő válaszadók jelezték.

Érthető módon a vitákkal jellemzően terheltebbek a viszonyok a kapcsolatrendszer magján belül, mint kívül, hiszen a döntési kényszerrel együtt járnak a konfliktusok. Ezzel együtt a legkevésbé vitákkal terheltek a tanárképzők közötti kapcsolatok a PTE-n és az EKF-en, míg a legnagyobb vitákat a válaszadók a DE kapcsolati magján belül jelezték. Vitásságban a DE-t követi a ME-n a kapcsolati magon kívüli, valamint az ELTE kapcsolati magon belüli értéke.

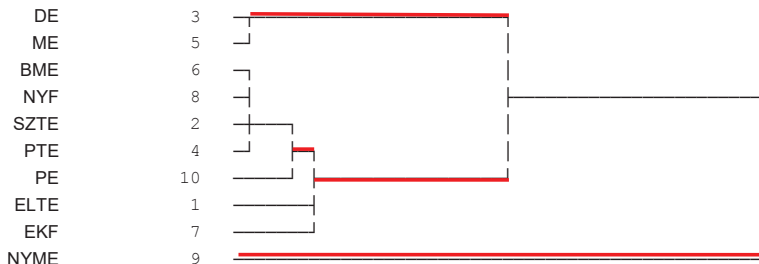
A tanárképzés bolognai reformjához fűződő intézményi, valamint intézményi csoport szintű vélemények is a legszélesebb skálán mozogtak, intézményenként eltérő arányban voltak a bolognai reform hívei és ellenzői, valamint e nézetek eltérő arányban szerepeltek a kapcsolatrendszer magját képező központi komponenseiben és azon kívül.

A tanárképző intézmények központi komponenseiben szereplő személyek nézetrendszerének átlagát az első faktor, vagyis a bolognai reform támogatása szempontjából érdemes áttekinteni. A bolognai rendszert támogató az ELTE, az EKF, a NYF és a PE kapcsolatrendszeri magja, a bolognai reformot ellenző pedig az SZTE, a DE, a PTE, a ME, a BME és a NYME központi komponense.

### **3.12) Az intézmények klaszterei**

A hierarchikus klaszter elemzés módszerével a kapcsolati jellemzők intézményi átlagértékei alapján képeztünk intézményi klasztereket. Az első esetben valamennyi kapcsolati jellemzőt, így a kapcsolatok átlagos számát is figyelembe vettük, és négy intézményi csoportot kaptunk. Az így képzett klaszterek dendrogramját a következő ábra mutatja. (Az ábrán a csoportképző éleket piros színnel jelöltük.)

23. ábra: kapcsolatok átlagos számát is figyelembe vevő intézményi klaszterek dendogramja



A klaszter alapján előálló intézményi csoportok és az intézményi átlagok átlagaként képzett jellemzőik a következők.

62. táblázat: Az intézmények klasztereiben a kapcsolati jellemzők intézményi átlagaiból képzett klaszter átlagok

Klaszterek:	1	2	3	4
	DE, ME	BME, NYF, PE, PTE, SZTE	EKF, ELTE	NYME
kapcsolatok száma	3,21	4,59	5,65	7,21
kapcsolattartás rendszeressége	3,76	3,66	3,46	2,90
kapcsolatok kellemessége	3,73	4,78	4,78	4,65
kapcsolatok fontossága	4,19	4,35	4,51	4,43
kapcsolatok vitákkal terheltsége	4,30	4,61	4,44	4,48

Megjegyzés: A vitákkal terheltség értelmezésekor 1 – vitákkal terhelt, 5 – nincsenek viták.

Az első klaszter tagjai a DE és az ME. Mint a dendrogram világosan mutatja, e két egyetem kapcsolati jellemzői miatt teljesen külön válik a többi intézménytől. E két intézményben a kapcsolatok átlagos száma a legalacsonyabb, ezzel párhuzamosan a kapcsolattartás rendszeressége a legmagasabb. A kapcsolatok kellemessége, fontossága és vitáktól való mentesség szempontjából pedig a legalacsonyabb átlagérték tartoznak e klaszterhez.

A második, legtöbb intézményt magában foglaló klaszter tagjai a BME, az NYF, a PE, a PTE, valamint az SZTE. E klaszter kapcsolatok számát és a kapcsolattartás rendszerességét tekintve is közepes, a kapcsolatok kellemességében és egyben vitáktól való mentességében is az első. A tanárképzési kapcsolatok fontosságában azonban e csoport nem jár az élen. Az ábráról jól leolvasható, hogy e klaszteren belül a PE határozottan távolabb áll a klaszterben levő társintézményektől.

A harmadik klaszterhez tartozó EKF és ELTE esetében viszonylag magas a kapcsolatok átlagos száma, a negatív korrelációnak megfelelően alacsony a kapcsolattartás rendszeressége, és a legmagasabbak között van a kapcsolatok kellemessége, fontossága és vitáktól való mentessége.

Mint a táblázatból kiderül, a NYME önmagában képi a negyedik klasztert, legmarkánsabban a kapcsolatok magas számával, és az ezzel összefüggésben levő alacsony kapcsolattartási rendszerességgel tér el a többi intézménytől, a dendrogramon is a többi intézménytől a legjobban elkülönülő képzőhely.

### 3.) Összefüggések a kapcsolatok strukturális és pszichológiai jellemzői között és a nézetrendszer rávetülése a kapcsolatokra

A kapcsolatrendszerek érdemi vizsgálatának szintje az intézményi szint. Az intézményi jellemzők ismeretében, azonban fontos feltárni az azokon átvélő, a szakterületek, funkciók és szervezeti felelősségvállalás szerinti csoportok kapcsolati jellemzőit, a központi komponens jellemzőit, valamint a nézetek hatását a kapcsolati jellemzőkre.

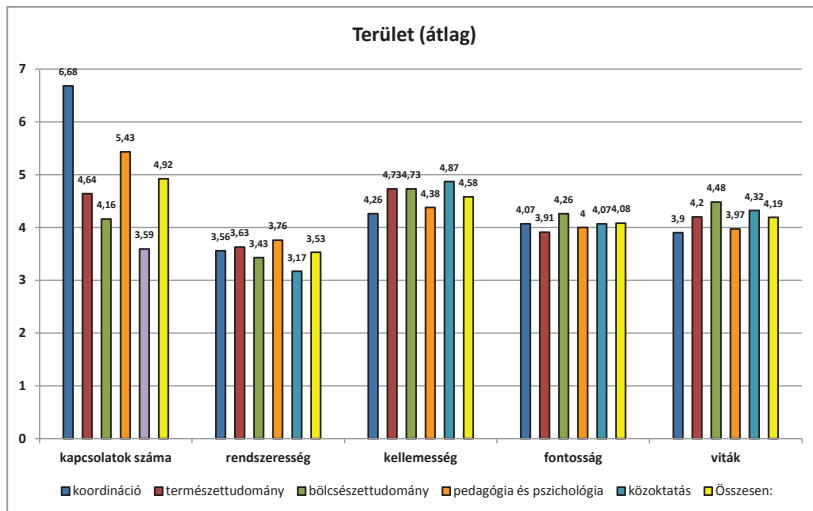
#### Tanárképzők kapcsolatai profiljai szakterület, funkció és fontosság szerint

Magyarország tíz legjelentősebb tanárképzési intézményében a tanárképzők egymással való munkakapcsolatáról nyert jellemzők átlagát és szórását a válaszadók *területi besorolása szerint* a 63. sz. táblázat tartalmazza. A profilok áttekintését könnyíti a 24. ábra.

63. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők területi csoportjaiban

Terület	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
koordináció	25	6,68	2,80	3,56	0,67	4,26	0,99	4,07	1,93	3,90	1,25
természettudomány	25	4,64	2,86	3,63	0,98	4,73	0,81	3,91	2,09	4,20	1,31
bölcsészettudomány	37	4,16	2,97	3,43	0,75	4,73	0,88	4,26	1,74	4,48	1,02
pedagógia és pszichológia	28	5,43	3,10	3,76	0,80	4,38	1,08	4,00	2,00	3,97	1,17
közoktatás	17	3,59	3,02	3,17	0,93	4,87	0,32	4,07	1,93	4,32	1,33
Összesen:	132	4,92	3,08	3,53	0,83	4,58	0,90	4,08	1,92	4,19	1,20

24. ábra: Tanárképzők területi csoportjainak kapcsolati jellemzői



A kapcsolatok száma terén az eredmények a józan ész logikáját követik. Az intézményi koordinációban dolgozók rendelkeznek a legtöbb kapcsolattal, akiket a pedagógia és

pszichológia területén dolgozók követnek. A természettudományi és bölcsészettudományi terület tanárképzői nagyságrendileg azonos számú kapcsolattal rendelkeznek, míg a közoktatási vezetőtanárok zárják a sort, átlagosan a koordinációban dolgozók kapcsolatszámának felével. A kapcsolatszámok alakulása alapján úgy tűnik, hogy a koordináció kimeríti az együttműködésre, közös munkára alkalmas csoport tapasztalati alapon általában megadott maximum 7 fős keretét, az ellenpóluson pedig a vezetőtanárok és mentortanárok viszonylag kevés szálon kötődnek a képzőhelyi kapcsolatrendszerhez. Úgy tűnik tehát, hogy a közoktatási szereplők tanárképzők közötti integrációját, a bevonásuk mértékét még lehetne javítani.

A tanárképzési munkakapcsolatok keretében való valós, vagy vélt találkozások, egyeztetések rendszerességben a tanárképzők területi csoportja között érdemi különbség nem tapasztalható, ez a működés egészséges voltát mutatja.

E munkakapcsolatok kellemességét a közoktatási szereplők értékelték a legmagasabbra, és a többi csoporthoz képest meglepően alacsony szórással. A kapcsolatok kellemességét a közoktatást követően a természettudományi és a bölcsészettudományi területhez tartozók ítélték magasra, azonban a magas átlagokhoz magas szórás érték is tartozik. Érzékelhetően alacsonyabbra értékelték a kapcsolatok kellemességét a pedagógia és pszichológiai terület képviselői és legalacsonyabbra a koordinációban dolgozók. A nézetek szórása az utóbbi két csoportban a legmagasabb. Mindez azt mutatja, hogy a tanárképzés terén a bolognai reform kezdeményezői és „gazdái”, pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a koordináció, a kapcsolatokról való benyomásaikban talán jobban őrzi a sokszor kellemetlen küzdelmek emlékét.

A munkakapcsolataik fontosságát a bölcsészettudományi terület tanárképzői értékelték a legmagasabbra, őket követi a koordináció és a pedagógia-pszichológiai terület, és egy kicsit lemaradva a közoktatás, valamint a természettudomány. A tanárképzési kapcsolatok fontosságában az eltérések mutatják a bölcsészettudományi és természettudományi tanárképzés hagyományai közötti különbséget. A bölcsészettudományi tanárképzés a diszciplináris képzéssel együtt, annak elválaszthatatlan részeként folyt a rendszerváltást követő ELTE bölcsészkar reformjáig, míg a természettudományi területen nagy hagyományai vannak a tanári és a kutatói irányultságú hallgatók és tanulmányi útjaik elválasztásának.

Érdemes megjegyezni, hogy a fontosság megítélésében a többi jellemzőhöz képest – kivéve a kapcsolatok számát – kimagaslóan nagy a válaszok szórása. Ennek magyarázata az lehet, hogy az oktatók diszciplináris képzésekben és a tanárképzésben való rendszerint párhuzamos szerepvállalása nem jár együtt azonos szintű tanárképzés melletti elkötelezettséggel, sőt, vélhetően a tanárképző identitás erősségében van a szereplők között óriási különbség. Mindez befolyásolja természetesen a tanárképzési kapcsolatok fontosságának személyes megítélését.

A tanárképzési munkakapcsolatokban vitáktól való mentesség szempontjából a legkedvezőbb kép a bölcsészettudományi területen oktatók között alakult ki, őket követi a közoktatás csoportja, majd a természettudomány, e három terület 4 feletti értéket adott. A koordináció és a pedagógia és pszichológia területe az, mely 4-es alatti átlagvéleményt fogalmazott meg. Ez a kellemességhez hasonlóan logikusan azzal magyarázható, hogy a tanárképzés és az azt érintő reform kezdeményezőiként e két terület kívánta a célrendszerét és elgondolásait

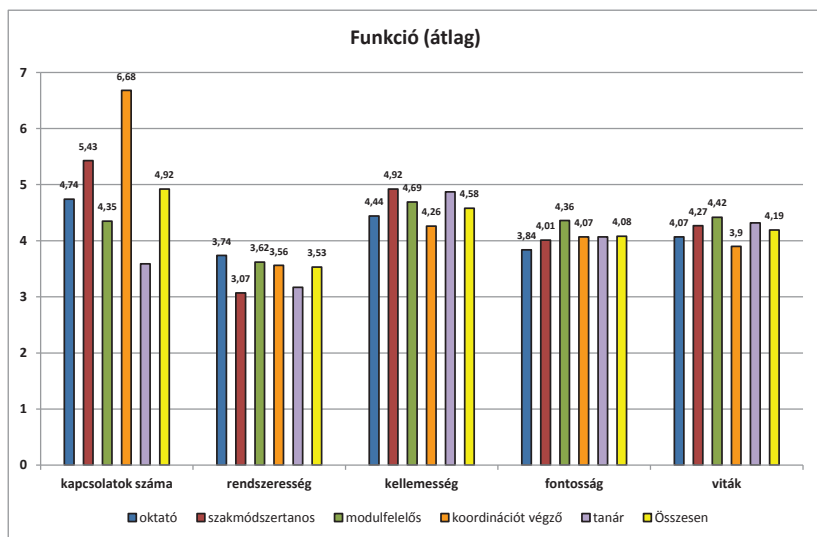
végigvinni, az ebben való ütközés számukra fontosabb és emlékezetesebb maradt, mint a többi terület számára.

*A betöltött funkció szerinti osztásban* a fentiekhez hasonlóan érdemes áttekinteni a tanárképzők a kapcsolati jellemzőinek átlagait és szórásait, melyek a 64. sz. táblázatban találhatók. A 25. ábra mutatja a csoportonkénti jellemző átlagokat.

64. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők funkció szerinti csoportjaiban

Funkció	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
oktató	39	4,74	3,38	3,74	0,79	4,44	1,08	3,84	1,23	4,07	1,30
szakmódszertanos	14	5,43	2,59	3,07	0,82	4,92	0,18	4,01	1,26	4,27	1,27
modulfelelős	37	4,35	2,71	3,62	0,84	4,69	0,91	4,36	0,89	4,42	0,95
koordinációt végző	25	6,68	2,80	3,56	0,67	4,26	0,99	4,07	1,00	3,90	1,25
tanár	17	3,59	3,02	3,17	0,93	4,87	0,32	4,07	1,10	4,32	1,33
Összesen:	132	4,92	3,08	3,53	0,83	4,58	0,90	4,08	1,09	4,19	1,20

25. ábra: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzői



A kapcsolatok száma a funkciók szerinti bontásban is a koordinátorok esetén a legmagasabb. Őket követi a szakmódszertanosok csoportja, ami logikus és a hatásos képzéshez szükséges, majd az oktatók kapcsolatszámának átlaga, itt az átlagot a területi adatok szerint a pedagógia és pszichológia területi magas kapcsolatszám emeli. Meglepő módon az oktatók átlagánál alacsonyabb a modulfelelősök kapcsolatszám átlaga, mely arra enged következtetni, hogy a tanárképző intézményekben a modulfelelős gazdasági terminológiával élve „termékmenedzseri” funkciója sokszor csak a szakindítások adminisztratív szintjén jelenik



meg, de a valóságban a modul tartalmi irányítása, minőségbiztosítása nem valósul meg. Ahhoz az oktatókénál intenzívebb munkakapcsolat, és kezdeményezőbb fellépésre lenne szükség. A funkciók szerinti csoportosításban is a közoktatási vezető- és mentortanárok tanárképzési kapcsolatszáma a legalacsonyabb.

A munkakapcsolatok rendszeressége a szakmódszertanok és a tanárok esetében jellemzően havonta, az oktatók, a modulfelelősök és a koordinátorok csoportjában két hetente való egyeztetetést jelent.

Az adatok alapján elmondható, hogy a szakmódszertanok és közoktatási tanárképzők élnek meg legkellemesebben a tanárképzési munkakapcsolataikat, a középmezőnyt a modulfelelősök jelentik és a legkevésbé kellemes értékelést az oktatók és a koordináció végzők adják. Az oktatói átlagot értelem szerűen csökkentette a nagy számú pedagógiai és pszichológiai területéről való oktató, aki a kapcsolatok kellemességét visszafogottan értékeli.

A kapcsolatok fontosságának megítélésében a középmezőnyt 4-es körüli értékkel a szakmódszertanok, a tanárok és a koordinációs funkció végzők képzik. Ettől jóval alacsonyabb a fontosság megítélése az oktatók csoportjának, melyből sokak számára prioritást élvez a diszciplináris képzés. A 4-es megítéléstől azonban jóval magasabb 4,35-ös átlagértéket tulajdonítanak a modulfelelősök a tanárképzés fontosságának, úgy tűnik pont szerepük miatt.

A viták megélése úgy tűnik nem annyira funkció függő, a koordináció és – a területi adatok alapján a pedagógiai és pszichológiai területet is magában foglaló - oktatók csoportja találja leginkább vitákkal terhesnek a tanárképzési munkakapcsolatait, míg a többi csoport egymáshoz közeleli, és jóval kevésbé érzékeli vitákkal terhesnek a viszonyokat.

*Fontosság, máshogy fogalmazva tanárképzésért való felelősség vállalási* szint szerint is elvégeztük a kapcsolatok jellemzőinek vizsgálatát, melyek adatait a 65. sz. táblázat tartalmazza. A tanárképzésben betöltött funkciók alapján egy személyi fontossági csoportosítást is végeztünk, melyben az oktatók és tanárok az 1 csoportba, a modulfelelősök mint kisebb csoport vezetői a 2. csoportba és az intézményben koordinációt, vezetési feladatokat végzők a 3. csoportba kerültek. (Mivel több válaszadó nemcsak egy funkciót töltött be az intézményben, ezért mindenki a legmagasabb fontosságú funkciója szerint került besorolásra. Ebből adódik az eltérés a fontossági és funkciók szerinti csoportlétszámok között.)

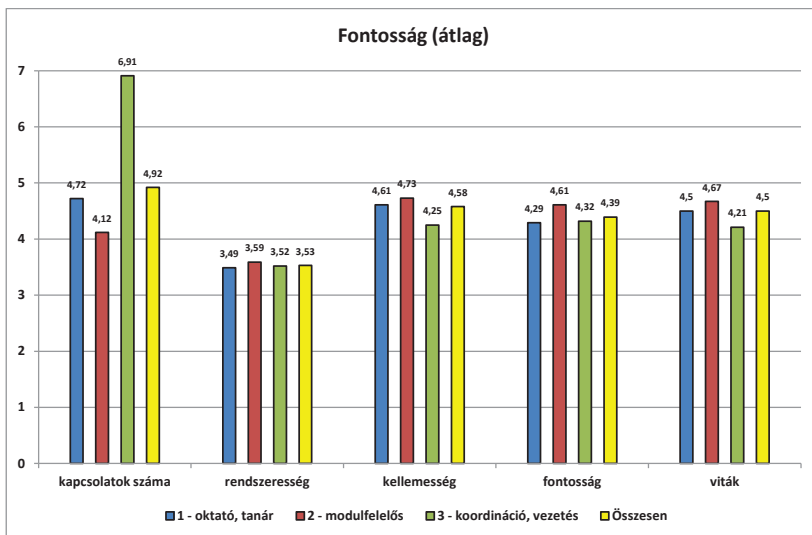
A fenti két adatsor ismeretében e táblázat az átlagértékek terén újdonságot nem hordoz, viszont a modulfelelősök csoportjának speciális jellegét jól mutatja.

65. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők fontossága szerinti csoportokban

Fontosság	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1 - oktató, tanár	68	4,72	3,20	3,49	0,88	4,61	0,86	4,29	0,68	4,50	0,77
2 - modulfelelős	41	4,12	2,45	3,59	0,83	4,73	0,87	4,61	0,45	4,67	0,50
3 - koordináció, vezetés	23	6,91	3,03	3,52	0,67	4,25	1,03	4,32	0,80	4,21	1,03
Összesen:	132	4,92	3,09	3,53	0,83	4,58	0,90	4,39	0,65	4,50	0,76

Mindez ábra formájában megjelenítve a következő.

26. ábra: Tanárképzők fontosság (felelősség vállalás) szintje szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzői



A fenti adatokból kiderül, hogy a fontosság, vagyis a felelősségvállalás szintje szempontjából az oktatók és a vezetés közötti „középvezetői” szinten elhelyezkedő modulfelelősök egyetlen kapcsolati jellemző terén sem helyezkednek el az oktatók és a koordinációs szint között. E csoport véleményátlagai a két másik csoport által meghatározott átlagértékek, mint intervallum határok közül rendre kívül esnek.

Ez a jelenség további vizsgálatra és magyarázatra szorul: a modulfelelősök átlagosan a legkevesebb tanárképzővel, a legrendszeresebben, a legkellemesebb és legvitamentesebb viszonyt folytatja, mely számára a legfontosabb. A meglévő információk alapján arra lehet következtetni, hogy a modulfelelősök csoportja a szerepéhez elméletileg hozzá tartozó diszciplináris tartalom átgondolás, értékelés, innovatív megújítását, átalakítását nem végzi el, ez óhatatlanul harccal, vitákkal és kellemetlenséggel járma a kapcsolatokban. E csoport vélhetően érdemi tevékenységét a szakindításával, a tartalmak meghatározásával lezártnak tekinti, azóta az ott megszületett kompromisszumok vagy konszenzusok megtartásán és az annak megfelelő „üzemeltetésén” öröködik.

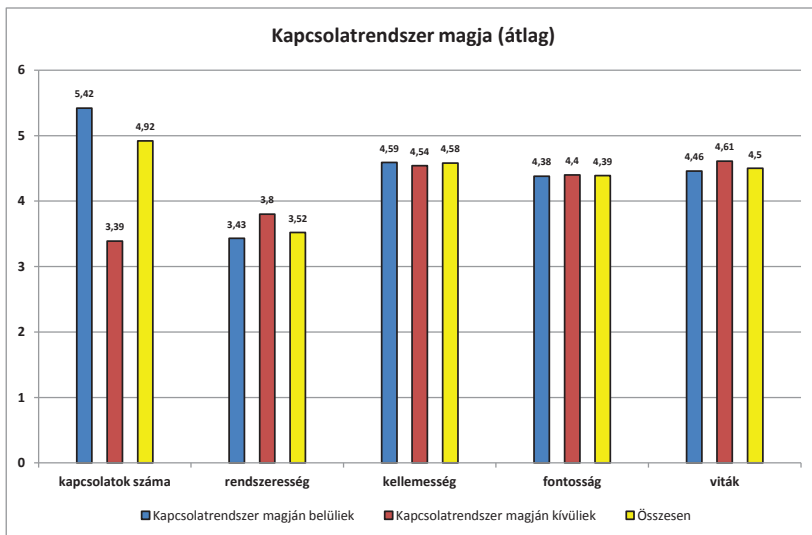
*A kapcsolatrendszerek magjában, illetve azon kívül levők kapcsolatrendszerére vonatkozó jellemző értékeket a 66. sz. táblázat, valamint az azt megjelenítő 27. ábra tartalmazza.*

66. táblázat: A válaszadók kapcsolatainak jellemzése a kapcsolatrendszeri magba tartozás szerint

Kapcsolatrendszer magja	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Kapcsolatrendszer magján belüliek	99	5,42	2,96	3,43	0,83	4,59	0,81	4,38	0,65	4,46	0,76
Kapcsolatrendszer magján kívüliek	33	3,39	2,99	3,80	0,78	4,54	1,13	4,40	0,65	4,61	0,76
Összesen:	132	4,92	3,08	3,52	0,82	4,58	0,90	4,39	0,65	4,50	0,76

A fenti adatokból és az alábbi ábrából is jól látszik, hogy országos szinten a kapcsolatrendszer magjához való tartozás csak a kapcsolatok számában eredményez számottevő módosulást, más egyéb jellemző a két csoport átlagát tekintve országos szinten azonos. A számítások is igazolták, hogy a kapcsolatrendszeri maghoz tartozás és a kapcsolatok száma 0,05 szignifikancia érték mellett korrelál, míg a többi változó nem.

27. ábra: Tanárképzők kapcsolatrendszer magjához való tartozás szerinti csoportjaiban a kapcsolati jellemzők átlaga



### A kapcsolati jellemzők közötti összefüggések

A kapcsolatok jellemzői között érdekes összefüggések mutatkoznak. Mint már említettük, a kapcsolatok száma és a rendszeressége korrelál, oly módon, hogy a kapcsolatok számának növekedésével a kapcsolattartás rendszeressége csökken.

A kapcsolatok rendszeressége és fontosságának megítélése is korrelál (Pearson korreláció: 0,21;  $p < 0,02$ ), vagyis minél fontosabbnak ítélik meg a tanárképzők egy kapcsolatot, annál nagyobb rendszerességgel találkoznak, illetve fordítva, minél rendszeresebben kénytelenek találkozni, a kapcsolat fontossága annál nagyobb.

A kapcsolattartás rendszeresség azonban a kellemességgel negatívan korrelál (Pearson korreláció:  $-0,2$ ;  $p < 0,02$ ), vagyis minél rendszeresebben tartják a kapcsolatot a válaszadók, annál kellemetlenebbnek ítélik ezt meg, illetve minél kellemetlenebbnek érznek egy kapcsolatot, annál inkább rendszeresnek tűnik számukra a kapcsolattartás.

A kapcsolatok kellemessége a vita mentességgel is korrelál (Pearson korreláció:  $0,49$ ;  $p < 0,01$ ), vagyis azon kapcsolatokat ítélik a tanárképzők kellemesnek, melyekben egymással egyetértenek, és viszont: az egyetértés kellemessé teszi a kapcsolatokat.

A kapcsolatok fontossága és vita mentessége szintén lineárisan összefügg (Pearson korreláció:  $0,27$ ;  $p < 0,02$ ). Ez azt jelenti, hogy minél fontosabb egy kapcsolat a megkérdezettek számára, annál jobban törekszik a viták visszaszorítására, valamint fordítva, minél kevesebb a vita a kapcsolatban, annál fontosabb az a válaszadó számára.

Mint a II. fejezetben bemutatásra került, a – kapcsolati hálózatban szereplő – válaszadókat első faktorra vonatkozó nézetrendszerük szerint három csoportba soroltuk: (1) a tanárképzés bolognai reformjának támogatói (2) e reform enyhe kritikussai (3) e reform éles kritikussai. A válaszadókat az intézményük is egyértelműen meghatározza. A válaszadók nézetei és intézményi hovatartozása szerint két szempontos variancia analízist végeztünk a kapcsolatok fontosabb jellemzőire.<sup>35</sup>

A vizsgálatból kiderült, hogy az elérési valószínűség értékek változását szignifikáns mértékben lehet betudni a nézetek ( $p < 0,05$ ), illetve az intézményi hovatartozás ( $p < 0,03$ ) főhatásainak, azonban a két tényező között interakciós hatás nem lép fel, vagyis csak külön-külön vannak hatással az elérési valószínűsége.

E vizsgálatot elvégeztük a közelségi központosság értékére is, azt tapasztaltuk, hogy a függő változó az intézményi hovatartozás hatására változik szignifikáns mértékben ( $p < 0,04$ ), a nézetek és a két hatás együttesen sem befolyásolja a közelségi központosság alakulását szignifikánsan.

Két szempontos variancia elemzést végeztünk a kapcsolatok jellemzőire az intézményi hovatartozás és a kapcsolati magban való részvétel szerint is. Az eredmény szerint a két szempont interakciós hatásban befolyásolja szignifikáns mértékben az átlagos kapcsolati fontosságot ( $p < 0,05$ ).

Főhatásként a kapcsolati maghoz való tartozás szignifikánsnak mutatkozott a kapcsolatok számára való befolyásban ( $p < 0,01$ ), a kölcsönös kapcsolatok számára gyakorolt hatásban ( $p < 0,02$ ), valamint a kapcsolattartás rendszerességének alakulására ( $p < 0,02$ ). Utóbbira szintén főhatásként szignifikáns befolyással van az intézményhez való tartozás alakulása is ( $p < 0,01$ ), azonban interaktív hatás nem lép fel. Az intézményhez való tartozás pedig ezen kívül szignifikáns hatással van a kapcsolatok kellemesség érzésére.

A nézetrendszerre a vizsgált jellemzők közül kettőnek volt hatása. A kapcsolati maghoz tartozás szignifikánsan befolyásolja a 2. faktor, vagyis a diszciplína tanárképzési tartalmi és szervezeti dominanciáját magában foglaló nézetrendszer megítélését ( $p < 0,05$ ). Az intézményhez tartozás pedig szignifikáns befolyással bír a 6. faktor, vagyis a tanári mesterszakban mindent elhibázzottnak tartó nézetrendszer megítélésére ( $p < 0,01$ ).

---

<sup>35</sup> A variancia analízist megelőzően a szórások egyenlőségének ellenőrzésére Levene tesztet végeztünk.

## A nézetek és a kapcsolati jellemzők közötti összefüggések

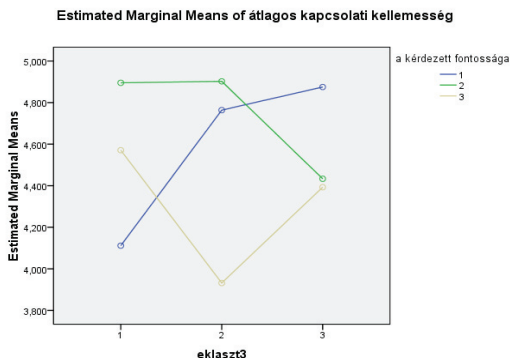
Mint e fejezetben már bemutatásra került, a – kapcsolati hálózatban szereplő – válaszadókat első faktorra vonatkozó nézetrendszerük szerint három csoportba soroltuk: (1) a tanárképzés bolognai reformjának támogatói (2) e reform enyhe kritikussai (3) e reform éles kritikussai. A válaszadókat az intézményben betöltött szerepük fontossága és felelősségvállalásuk mértéke alapján szintén három csoportba soroltuk: (a) oktatók és tanárok (b) szakképzettség felelősök (c) intézményi szintű felelősök: szakfelelős, dékán, rektor, intézményi szintű koordinátor, adminisztrátor. A válaszadók fontossága és nézetei szerint két szempontos variancia analízist végeztünk a kapcsolatok fontosabb jellemzőire.<sup>36</sup>

A vizsgálat azt mutatta, hogy a személy fontossága szignifikánsan hat a személy elérési valószínűség értékére ( $p<0,03$ ), azonban a nézetek nem, és a két tényező nem lép interakciós hatásba.

A személy fontossága főhatásban szignifikánsan hat ( $p<0,01$ ) a személy kapcsolatainak számára, azonban erre a személy nézetrendszere nincs hatással.

A kapcsolatok kellemességének megítélését a személy fontossága, illetve nézetrendszere interakciós hatásban szignifikánsan befolyásolja ( $p<0,02$ ). Az alábbi ábra mutatja az interakciós hatást.

28. ábra: A személy fontosságának és nézeteinek interakciós hatása a kapcsolatai fontosságának megítélésére



Mint az ábra mutatja, az oktatók csak abban az esetben élnek meg alacsony kapcsolati kellemességet, ha a tanárképzésben a bolognai rendszerrel egyetértének, amennyiben nem, akár kevésbé, vagy erősen nem, akkor kapcsolataik kellemesek. A modulfelelősök ezzel ellentétben akkor tapasztalnak kellemes viszonyokat, ha a tanárképzés jelenlegi rendszerét támogatják, vagy számukra a reform közömbös, jóval kellemetlenebbül élik meg felelősségüket akkor, ha a tanári mesterszak kritikussai. Az intézményi szintű koordinátorok és vezetők számára pedig az eredményezi a legkellemetlenebb viszonyokat, ha az intézményi koordinációs vitákban úgy kell részt venni, hogy álláspontjuk sem nem határozottan

<sup>36</sup> A variancia analízist megelőzően a szórások egyenlőségének ellenőrzésére Levene tesztet végeztünk.

támogató, sem pedig határozottan kritikus. Mindenesetre látszik, hogy az intézményi koordinációs szerep nem jár együtt a legkellemesebb viszonyokkal, hiszen a tanárképzők együttműködésre kényszerülő csoportjában a nézetrendszerek nagyon eltérők.

## Konklúziók

A kapcsolatrendszerek érdemi vizsgálatának szintje az intézményi szint. Az intézményi jellemzők ismeretében azonban fontos feltárni az azon átívelő, a szakterületek, funkciók és szervezeti felelősségvállalás szerinti csoportok kapcsolati jellemzőit, a központi komponens jellemzőit, valamint a nézetek hatását a kapcsolati jellemzőkre. A jellemzők alapján a csoport átlagok szintjén profilok alakultak ki.

A tanárképzők területi csoportjaiban a koordinációs területen, valamint a pedagógia és pszichológia területén dolgozók kapcsolatairól hasonlóak mondhatók. E két csoport rendelkezik a legtöbb kapcsolattal, vagyis az átlagadatok visszaigazolják, hogy e területek képviselőinek a formális szerepnek megfelelő az informális kapcsolatrendszere. A nagyszámú kapcsolathoz – vélhetően az egyeztetések nagy száma és komplexitása, valamint a nézetrendszerek közötti óriási különbségek miatt – viszonylag alacsony kapcsolati kellemesség és erősebb vitákkal terheltség járul. E két csoport számára a tanárképzési kapcsolatok közepesen fontosak.

A természettudományi és bölcsészettudományi területek tanárképzői nagyságrendileg azonos, közepes mennyiségű kapcsolattal rendelkeznek. Kapcsolataik kellemessége magas, azokat relatívan vitáktól mentesnek érzékelik, és a tanárképzési kapcsolatok fontosságát a bölcsészettudományi terület a legmagasabbra, a természettudományi pedig a legalacsonyabbra értékeli.

A közoktatási területen dolgozók rendelkeznek a legkevesebb átlagos kapcsolattal, azokat a területek között a legkellemesebbnek, egyik legvita-mentesebbnek ítélik. Mindemellett tanárképzési kapcsolataik fontosságát a második legalacsonyabban értékeli a területek között.

Funkciók szerint a szakmódszertanok csoportja kifejezetten magas átlag kapcsolatszámot mondhat magáénak, ami a koordinátorokhoz hasonlóan a formális státuszuknak megfelelő informális kapcsolatrendszerre utal. E csoport ítéli meg legkellemesebben a tanárképzési kapcsolatait, azok fontosságát pedig közepesre értékeli.

A modulfelelősök érdekes módon a funkciók szerinti bontásban alacsony átlagos kapcsolatszámot mondhatnak magukénak, az oktatói átlagnál alacsonyabban. E csoport megítélésében a kapcsolatok nagyon kellemesek és vita mentesek. Ez arra utal, hogy a modulfelelősök a tényleges feladatuknak megfelelő tartalmi monitoring és koordinációs feladatokat csak formálisan látják el, ennek tevékenységhez szükséges intenzív, sok szereplős egyeztetéseknek sem a kapcsolatok számában, sem a viták megélésében, és a kapcsolatok adott esetben kellemetlen voltában nincs nyoma. Pedig az e szerepéhez elméletileg hozzá tartozó diszciplináris tartalom átgondolás, értékelés, innovatív megújítás óhatatlanul harccal, vitákkal és kellemetlenséggel járma a kapcsolatokban.

Az oktatók kapcsolatszám átlaga közepes, tanárképzési kapcsolataikat azonban kevésbé kellemesnek ítélik meg.

Vagyis úgy tűnik, hogy a kapcsolati jellemzők országos átlagából már megállapítható az a generális tendencia, hogy az egyes tanárképző csoportok alapvetően a formális szerepüknek megfelelő, ahhoz illő informális kapcsolati profillal rendelkeznek. Ez alól a modulfelelősök csoportja képez kivételt, az informális kapcsolatrendszerük alapján úgy tűnik, hogy e csoport általában a formális szerepét a valós személyközi viszonyokban nem töltik be. Az is kiolvasható továbbá, hogy a közoktatási vezetőtanárok kapcsolati hálózatba való integrációja terén, országos szinten van még fejlesztési lehetőség.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a személy fontossága, vagyis a tanárképzésben vállalt felelősségének a szintje szignifikáns mértékben befolyásolja a személyközi kapcsolatainak egyes aspektusát. Így a fontosság befolyásolja a személy elérési valószínűségét és kapcsolatainak számát, vagyis országosan átlagosan minél nagyobb formális felelősséget vállal valaki a tanárképzésben, annál több kapcsolattal rendelkezik és véletlen megkeresés esetén annál nagyobb a valószínűsége az elérésének. Ez szintén alapvetően az egészséges szervezeti működés jele.

Külön érdekesség, hogy a kapcsolatok kellemességének megélését a személy fontossága, illetve nézetrendszere interakciós hatásban szignifikánsan befolyásolja. Vagyis a személyközi kapcsolatrendszerben a nézetek önmagukban nem okoznak érdemi hatást, az együttműködéseknek a nézetek legnagyobb különbségei ellenére is működni kell a tanárképzés megvalósítása érdekében.

#### IV. ZÁRÓ ÖSSZEGRÖZÉS

Az Európai Unió 2020-ra kitűzött átfogó stratégiájában hét cél fogalmazódik meg, ebből kettő az oktatással kapcsolatos (*European Commission*, 2010). Ez világos jelzés arra vonatkozóan, hogy az oktatás a lehető legmagasabb szintű európai prioritás. Az oktatás kiemelt ügyének részeként az elmúlt évtizedben mind a felsőoktatás, mind a tanárpolitika turbulens folyamatok, és szemléletváltás színterévé vált.

A felsőoktatással kapcsolatos európai szemléletet alapvetően határozza meg az élethosszig tartó tanulás társadalmi és gazdasági igénye. A megváltozott igények kikényszerítik a felsőoktatásban a tömegképzést, valamint az európai szinten egységes, átlátható és átjárható képzési szerkezetet. Utóbbi a bolognai folyamat keretében valósult meg, mely gyökeresen alakította át az európai országok képzési hagyományait. A bolognai folyamat keretében a három ciklusú képzési szerkezetre történő áttérés, a kimeneti szemléletet térhódítása, valamint a nem formális, informális tanulást felértékelődésének lehettünk szemtanúi (*Bologna Secretariat*, 2009).

Mindezzel párhuzamosan Európában, a tanárképzésben is a kimeneti, kompetencia orientált szemléletrendszer vált dominánssá, melyben a tanárképzés szerepe a tanári életpálya kontinuumának előkészítése, megalapozása, az alapvető kompetenciák elsajátításának biztosítása. A képzési szakasz az életpálya kontinuum további két szakaszát a bevezető és a folyamatos szakmai fejlődési szakaszokat készíti elő, és megalapozza az életpálya folyamán a reflektív gyakorlatot, mely a szakmai fejlődés hajtóereje (*Commission of the European Communities*, 2007; 2008; *Council of the European Union*, 2009).

A kompetencia orientáltságon és az életpálya szakaszok összeépülő kontinuumán túl a pedagógiai nézetrendszer egyértelműen az ismerettől a tudás, a tanártól a tanuló és a tanítástól a tanulás felé fordult. Az európai szakmai közéletben többek között a legszélesebb értelemben vett diverzitás oktatási rendszerbe való befogadása, az osztálytermekben a differenciálás (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012) a tanári pálya professzionalizálódásának előmozdítása (*Council of the European Union*, 2009), valamint a tanárképzők bevezető támogatása és szakmai fejlődésének biztosítása állnak a gondolkodás középpontjában (*Commission of the European Communities*, 2007; *Donaldson*, 2010; *Teaching Council of Ireland* 2011).

Az elmúlt tíz évben felgyorsuló változások főáramában a bolognai reform a felsőoktatást és azon belül a tanárképzést is alapvetően rajzolta át. Ezért szinte magától értetődő és a helyzetből adódó kutatási téma egy európai szintű összehasonlító vizsgálat, mely a többciklusú képzési rendszer bevezetésének tanárképzésre gyakorolt hatását országokonként tekinti át és európai szinten veti össze. E dolgozat első része annak a 2010-ben végzett európai összehasonlító kutatásnak az eredményeit mutatja be, mely a tanárképzés alapvető jellemzőit, reformjait és szerkezetét vizsgálta 27 országban és annak 29 rendszerében.

Az európai összehasonlító elemzés tárgya a közismereti tanár- és tanítóképzés volt, mely az ISCED első három<sup>37</sup> szintjére, vagyis az első osztálytól a tizenkettedik osztályig képez

<sup>37</sup> ISCED: Az UNESCO által fejlesztett nemzetközi oktatási besorolási standard (International Standard of Classification of Education), mely szerint az ISCED első szintje az általános iskola alsó tagozata, ISCED második szintje az általános iskola felső tagozata és ISCED harmadik szintje a középiskola.



pedagógusokat. A kérdőíves vizsgálat során minisztériumok tanárképzési felelőseit, illetve szakembereit kérdeztük meg három témakörrel. Ezek (1) a tanárképzés főbb jellemzői, (2) a reformok állapota és iránya, valamint (3) a tanárképzési programok (ösvények) szerkezete.

A vizsgálat során az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) következő 27 országának minisztériumi felelősei, szakemberei adtak országukról adatokat: Albánia, Ausztria, Belgium (flamand, a francia és a német nyelvű közösségei), Bosznia és Hercegovina, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság (Anglia), Észtország, Finnország, Németország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettország, Lichtenstein, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Moldova, Montenegró, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és Ukrajna.

A vizsgálat meggyőző adatokat szolgáltat arra vonatkozóan, hogy kijelenthessük: a bolognai folyamat ma már nem választás kérdése, hanem európai, (sőt eurázsiai) valóság. Az Európán végigsöpörő átalakítás eredményeképpen domináns a tanítók esetében az alapképzés, a tanárképzésben is az osztott, alapképzés és mesterképzés egymásra épülését jelentő képzési struktúra.

A bolognai folyamathoz kapcsolódó tanárképzési reformok hullámokban zajlottak és zajlanak, de általános értelemben véve Európában a struktúra váltás nagy hulláma véget ért, jelenleg a finomhangolás, zajlik. A jelenlegi reformcélok között a legtöbb országban a tanárképzésen belül a pedagógiai és pszichológiai, a szak módszertani, és a gyakorlati felkészítés erősítése kap prioritást.

A tanárképzés bolognai reformja kapcsán az is kiderült, hogy a szerkezetváltás nem öncélúan történt, hanem egy lehetőségnek bizonyult a szakmai megújításra. Európai szinten a reformok mélyén húzódó mozgatórugó elsősorban a szakmai megújítás igénye, másodsorban a tanári életpálya vonzóvá tétele, harmadsorban a szak módszertani felkészítés erősítése volt. Csak tízedik helyen említették a vizsgálatba bevont országok a szaktárgyi felkészítés elmélyítését, mint célt.

A célokkal ellentmondásban a jelenlegi tanárképzési rendszer adatok és a képzési utak (tanulmányi ösvények) elemzése együttesen azt mutatja, hogy a képzések Európa szerte hosszabbodnak, a korábbiánál sok országban magasabb képzési szintre emelkednek. Jellemző, hogy az iskolarendszer magasabb szintjén való tanításhoz magasabb végzettségi követelmény kapcsolódik. Az iskolarendszer magasabb szintjén való tanításhoz szükséges tanulmányi idő és a teljesítendő kreditek száma a releváns ösvények átlagai szerint nőnek, a növekmény pedig jellemzően a szaktárgyi tudás elmélyítésére fordítódik, sokszor még a pedagógiai, pszichológiai és módszertani felkészítés és a gyakorlat rováására is. Vagyis a hosszabbodó képzések trend szerűen emelkedő szaktárgyi tudást és egyre csökkenő tanári szerepre való felkészítést és a gyakorlatot biztosítanak.

Az európai tanárképzési ösvényekről összességében elmondható, hogy valamennyi ISCED szinten (tanító és felső tagozatos és középiskolai tanár) képzése esetén 110 kredit marad a szakos (műveltségterületi) krediteken túl a tanári szerepkörre való felkészítésre, melynek részét képezi egy jellemzően egy szemeszter hosszúságú (30 kredites) gyakorlat. Mindez azt jelenti, hogy jellemzően két szemeszter marad a tanári szerepre történő felkészítés feladatainak ellátására, melyben komoly kihívás a tanári kompetenciák komplex elsajátítása, különös tekintettel a készségek fejlesztésére és a nézetek alakítására, mely köztudottan

időigényes. Mindebből az is következik, hogy a tanári felkészítés ott lehet valóban eredményes, ahol a képzés valamennyi területén az oktatók és tanárok pedagógiai szemlélete, értékei és véleménye a jó tanár mibenlétéről megegyezik, és a tanárképzők csoportja teamként működik együtt.

A tanárképzési ösvények szintjén vizsgált 25 európai országnak pusztán 16 százalékában válik szigorúan ketté az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés.

Magyarország viszonylatában a vizsgálat azt mutatja, hogy a hazai bolognai tanárképzési reform az európai irányoknak megfelelően, azzal célban, szerkezetben és arányokban is összhangban haladt. Az ösvények szintjén történt összehasonlító elemzések alapján megállapítható, hogy a hazai tanárképzés az átlagosnál igényesebb szakterületi felkészítést és iskolai gyakorlatot biztosít. A magyarországi tanári mesterszak egyetlen szempontból marad el az európai átlagtól, a tanári felkészítésre fordítható, szaktárgyon kívüli pedagógia és pszichológiai, módszertani és egyéb kreditek terén.

A fenti adatok nem látszanak igazolni a hazai szakmai vitákban megjelenő kritikákat, miszerint a szaktárgyi kreditek volumene elégtelen, vagy aránytalan és túlsúlyos a pedagógiai és pszichológiai felkészítés. A jelenlegi európai trendek nem támasztják alá azt, a szakemberek egy részénél megjelenő igényt sem, hogy az osztott képzésről visszatérjünk az osztatlanra, valamint, hogy szétválasszuk az általános iskolai és középiskolai tanárképzést.

A tanárképzés Magyarországon lezajlott, és az eddigiek alapján megállapíthatóan „eurokonform” bolognai reformját mégis a tanárképzők szakmai vitáinak sora övezte. E viták során a szemléletbeli különbségek érzékelhetőek voltak, de ezek részletes, országos szintű feltárására nem került sor. Hasonló módon nem állt rendelkezésre adat arra vonatkozóan sem, hogy az intézmények formális szervezeti felépítése mögött, az eltérő szemléletű személyek és csoportok milyen informális személyközi hálózatban valósítják meg ténylegesen a tanárképzést, milyen mértékbe vetülnek a kapcsolatokra a nézetkülönbségek. E kettős megismerési céllal zajlott le 2011-ben a második kutatás.

A második vizsgálat az európai összehasonlítás irányultságától eltérően, a magyarországi tanárképzés főszereplőinek, a tanárképzőknek és főbb intézményeiknek jellemzőit tárja fel. Mivel a személyközi kapcsolatok, de különösen a nézetek köztudottan lassan változó, külső hatásra különösen nehezen változtatható sajátosságok, ezért e kutatás célja megfogalmazható úgy is, mint a tanárképzés aktuális szerkezeti és tartalmi sajátosságaitól független szociálpszichológiai adottságainak vizsgálata.

A kutatás vázát egy kérdőíves, strukturált lekérdezés képezte, mely a fenti céloknak megfelelő témakörökben tartalmazott nyílt és zárt végű, több változós és skálás kérdéseket. A kérdőíveket az érintett intézmények rektorainak előzetes jóváhagyását követően biztosok kezelték le a mintán. A kérdőíves vizsgálaton túl valamennyi intézmény legalább egy vezetőjével strukturált interjú készült az intézményben folyó tanárképzés szervezeti, szabályozási kontextusának megismerésére.

A céloknak megfelelően, a kutatás során vizsgált egyik terület a tanárképzők nézetrendszerének feltérképezése volt. Az attitűdök mérésének alapján egy strukturált állítás sort tartalmazó skálás mérőeszköz képezte, amelyet váltakozó módon nyílt és zárt kérdések

egészítettek ki, valamint egy szervezeten belüli interperszonális kapcsolatok megismerésére szolgáló szociometriai jellegű kérdéssor képezte a kérdőív másik pillérét.

A lehetőségek alapján keretként meghatározott mintegy 150 fős minta összetételét három dimenzió mentén határoztuk meg, intézményi, tudományterületi valamint a tanárképzésben betöltött funkciók szerint. (A területi besorolás kategóriái: természettudomány, bölcsészettudomány, pedagógia és pszichológia, koordináció és közoktatás, míg a funkció szerinti kategóriák: oktató, szakmodszertanos, modulfelelős, koordináció, tanár. A koordináció és a közoktatás, illetve tanár kategóriák a két megosztásban azonosak voltak.) A konkrét alanyokra az intézmények tanárképzésért felelős vezetői tettek javaslatot a kért terület és funkció arányok szerint. Vagyis nem valószínűségi mintavételi eljárásban a lehetőségekhez mérten kvótás mintavétel történt.

A beérkezett kérdőíveket statisztikai módszerekkel elemeztük. Az attitűdmérő eszközre érkezett válaszokon főkomponens analízist végeztünk és így főkomponenseket (továbbiakban az egyszerűség kedvéért: faktorokat) alakítottunk ki, melyek intézményi, területi és funkció szerinti jellemzőit vizsgáltuk. Az interperszonális kapcsolatokról nyert adatokat a társas kapcsolati hálózatelemzés (social network analysis) módszerével ábrázoltuk és elemeztük, valamint a nézetrendszer és a kapcsolati hálózatban betöltött hely együjtjárásait variancia analízissel vizsgáltuk.

A tanárképzők nézeteinek átfogó bemutatását kezdjük a közoktatásról és az ideális tanárról alkotott nézeteik bemutatásával. Alapvetőek a közoktatással, a tanárképpel és a képzési reformmal kapcsolatos vélemények, valamint ezek összefüggéseinek feltárása, egyrészt mert a tanárképzéssel szemben jogos elvárás, hogy a közoktatási kihívásokat figyelembe vegye, azokra hatékony választ adjon, másrészt mert a tanárképzők tanári ideálképe direkt és indirekt módon átszövi a képzést.

A vizsgálat eredményei szerint a közoktatás jelenlegi kihívásai közül a tanárképzők legerőteljesebben a pedagógusok megbecsülésének, motivációjának hiányát látják, a gyermekek ösztönzésének nehézségét, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási rendszerben való oldásának hiányát érzékelik. Fontos megjegyezni, hogy a közoktatás jelenlegi helyzetéről a kérdezett tanárképzők kevesebb, mint fele rendelkezik saját szakmai munkakapcsolatból információval. A többség információit a médiából, szakmai fórumokból, illetve pedagógus ismerősökön keresztül szerzi be, így a tanárképzők közoktatás kihívásairól alkotott képe sok esetben közvetett, és befolyásolható.

A közoktatási kihívások közül a pedagógusok megbecsülésével és életpályájával kapcsolatos kérdésekre nem várható, hogy a tanárképzési programok nyújtsanak választ, vagyis a tanárképzési relevanciával rendelkező legfontosabb közoktatási kihívások a válaszok szerint a gyermekekben a tudás tiszteltetésének megteremtése, a teljesítményre ösztönzés, a motiváció biztosítása, valamint a lemorzsolódás és az egyenlőtlenségek oldása.

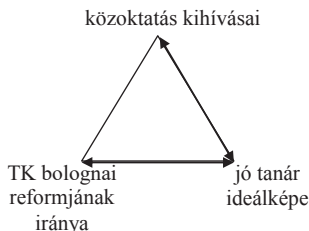
A tanárképzők szerint a jó tanár legfontosabb jegyei elsősorban a magas szintű szaktárgyi felkészültség és olyan személyiségjegyek megléte, mint az empátia, a nyitottság, elfogadás, és a hitelesség. A képzők tanári ideálképében jóval kevésbé fontos a pedagógiai felkészültség, és a tanári felkészültség alatt is két elkülöníthető szemléleti irány húzódik, az egyik a felkészültséget az ismeretszerzésben és annak átadásában látja, a másik pedig a tanári önelemzésen és önfejlesztésen alapuló komplex és differenciált tanulói fejlesztésben. Fontos

megemlíteni, hogy a tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új elvárásaira innovatív megoldásokat kereső a reflektív és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismérvei között a válaszok elenyésző számában volt jelen.

A tanárképzés bolognai reformjának mozgatórugóiról elmondható, hogy az európai tendenciákhoz illeszkedők, azokat a hazai sajátosságok és szemléletrendszer szerint színezik. A hazai tanárképzők a reformot meghatározó tényezők közül egyértelműen a szakmai célok és a minőség emelését teszik az első helyekre, vagyis a koherencia fokozását és a gyakorlat mennyiségének és irányultságának bővítését. A célokban ezt követi a pedagógiai és pszichológiai irányultság erősítése, valamint a tanárjelölt hallgató motivációjának megeremtése.

A három nézet irányultsága nincs összhangban. A gyerekek motivációjához, a tudás tiszteletének kialakulásához és a leszakadás elkerüléséhez elengedhetetlen a gyermekek egyéni, differenciált fejlesztése és egy újra meg újra megújulni tudó pedagógiai eszközrendszer, mely azonban az ideális tanárképben csekély szerepet játszik. Ebből megállapítható, hogy koherencia hiány mutatkozik a közoktatási kihívások és a tanári ideálkép között, míg a pedagógiai és pszichológiai felkészítés reflektív, differenciáló és kompetencia alapú fejlesztése a bolognai reform egyik fő iránya. Vagyis a tanárképzési reform összhangban van a közoktatási kihívások támasztotta elvárásokkal, azonban ütközik a jó tanárról a tanárképzők által osztott nézetekkel. Mindezt az alábbi egyszerű ábrában is kifejezhetjük:

29. ábra: Tanárképzők nézetek közötti viszonyrendszer a közoktatási kihívások, a jó tanárról alkotott ideálkép és a tanárképzési reform céljai tekintetében



A fenti ellentmondásos viszonyrendszeren túl, a tanárképzők nézeteiről alkotott átfogó képhez hozzá tartozik még a bolognai reform, és a saját tanárképző tevékenységük megítélése valamint a jövőkép.

A vizsgálat nyílt kérdésekre adott válaszai szerint a tanárképzés bolognai reformjával egyetértők és egyet nem értők fele-fele arányban oszlottak meg, a reform támogatottságának válaszadói átlaga enyhén pozitív, ötfokú skálán 3,35. Mindez nem mutatja a tanárképzők összességének véleményéből a bolognai reform visszavonásának, illetve teljes átalakításának szükségességét.

A tanárképzés jelenlegi intézményi működésével a tanárképzők alapvetően elégedettek, azt nem látják sem kritikus állapotúnak, sem feltétlen átalakítandónak. Pusztán a külföldi helyzetről alkotott homályos képpel való összehasonlításban feltételezik az elmaradást. A

tanárképzéssel való átfogó megelégedettség képzési a tartalmak terén a közepes megítélésig esik vissza, vagyis a tanárképzők véleményéből az látszik kiolvashatónak, hogy a tartalmak felülvizsgálata, korszerűsítése továbbra is van mit tenni.

A válaszadók a képzés során a maguk által használt szakmai tartalmakat jóval frissebbnek és korszerűbbnek ítélik meg, mint a tőlük távoli szakterületekét általában, és úgy vélik, hogy saját oktatói munkájukban széles módszertani eszköztárat használnak, de mérsékeltan fejlesztik a hallgatók pedagógiai készségeit. Ehhez hasonlóan a tanárképzők a modern pedagógiai szemléletet, mint a munkájukkal szembeni elvárás ismerik, saját gyakorlatukban azt megvalósítani vélik, de a tanárképzésben részt vevők összességére vonatkozóan nincsenek meggyőződve a modern szemlélet térnyeréséről. A válaszadók döntő többsége tanárképzőnek vallja magát és a tanárképzési tevékenységét egyéb feladatai között is kifejezetten fontosnak tartja.

A válaszadók körében a tanárképzés vonatkozásában a világos jövőkép hiánya markánsan megjelenik, emellett a hallgatók színvonalával kapcsolatos pesszimista várakozások is egyértelműen kimutathatók. Ennek ellenére a tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitásukról pozitívan nyilatkoztak a képzők.

A tanárképzők nézetrendszeréről részletes képet egy attitűdmérő eszköz segítségével készítettünk, mely 26 bolognai rendszerrel és a tanári mesterképzéssel kapcsolatos kérdéskörben öt (egy összefoglaló, és négy részletező) állítást fogalmazott meg. A fenti témakörök szerinti fűtőkben megfogalmazott, összesen 130 állítással kapcsolatban kérdeztük az alanyok egyetértésének fokát 1-5 skálán.

Az attitűdmérő eszközben használt állításokat a 2010-es és 2011-es évben tanári mesterszakkal kapcsolatos országos fórumok, előadások és viták során elhangzott érvekből merítettük. Az itemek összeállításakor ügyeltünk arra, hogy valamennyi kérdéskörben megjelenjenek a bolognai rendszerű tanárképzést támogató és azt kritikával illető gondolatok, valamint arra is, hogy a legkülönbözőbb nézőpontok részrehajlás nélkül, a szakmai viták érvei szerint arányosan szerepeljenek az állítások között.

A főkomponens elemzés módszerével vizsgáltuk, hogy az attitűdmérő eszköz állításaival való egyetértés, illetve egyet nem értés a válaszadók között milyen együttjárásokat mutat. A vizsgálat eredményeként azt mondhatjuk, hogy a tanárképzők nézetrendszere határozottan kiforrott: 7 faktort, vagyis 7 egymással együtt változó nézetcsoporthoz lehetett azonosítani.

A legerősebb magyarázó erővel bíró nézetnyaláb az első faktor. E faktor tömören összefoglalva egy olyan nézetrendszert jelenít meg, mely a tanárképzésben bolognai struktúra ellenes, és a múltat idealizáló. E nézetrendszerhez kapcsolódó állítások közül a legnagyobb súllyal bírók az osztatlan struktúra, valamint a korábbi, hagyományos tanárképzési rendszer előnyeit, áttekinthetőségét és átláthatóságát fogalmazzák meg. E nézetrendszer lényegében a felsőoktatási, oktatási, társadalmi környezetben bekövetkezett változásokkal nem vet számot, a bolognai folyamat európai szerepét és indokoltságát, a reformok szükségességét nem érti meg nemcsak a tanárképzésben, hanem szélesebb értelemben a felsőoktatásban sem.

A főkomponens elemzés első faktoraként e nézetrendszer jeleníti meg a legnagyobb magyarázó erővel bíró összefüggéseket a nézetek együtt járásában, a nézetek varianciájában, tehát az ebben a faktorban megjelenő nézetek összetartozása, megítélésének együtt mozgása a

legerősebb. A mintaátlag e nézetrendszerrel enyhén támogató, azonban e nézetnyaláb mentén a tanárképzők csoportja erősen megosztott.

A második faktor által megjelenített nézetrendszer hívószava a diszciplína. A nézetnyaláb egyik fontos vonulata, hogy a tanárképzés szervezeti gazdájának is a diszciplináris tanszékeknek kell lenni, vagyis valójában a kulcskérdés vezető szerep és irányítás visszaszerzése. A másik fontos nézet vonulat e faktorban a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok kritikája, sőt ezen túllépve a nézetrendszer két állításban is elutasítja a pedagógiai és pszichológiai terület társ diszciplinákkal való tudományos egyenrangúságát.

E keményvonalas és a tanárképzés diszciplináris kontroljáért kiáltó szemlélet rendszerrel a megkérdezett tanárképzők összessége a közömbösség határán, enyhén elutasító.

A harmadik faktor a koherens, motiváló, és gyakorlat orientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket fogja össze. E nézetrendszer a tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet mutat a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás.

A negyedik faktorban több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódik. Az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a fél éves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, és az oklevél szerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával. A másik gondolatkör az egységesség, melyet a nézetrendszer a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való felkészítés, és a szakképzettségeken átvélő vonatkozásban is elvet. A negyedik faktort a minta semleges közeli, enyhén pozitív átlaggal ítélte meg.

Az ötödik faktorban megfogalmazott nézetrendszer szerint a jó tanár alapismérve a magas szintű szakterületei tudás, melyhez a tudás átadás széles módszertani repertoárja társul. E szemlélet mögött az a konzervatív pedagógiai nézet húzódik, hogy a tanár alapvető szerepe a tudás átadása, a diáké pedig annak átvétele. Az ötödik faktort a mintaátlag enyhén utasítja el.

A hatodik faktor a tanári mesterszak elleni teljes ösztűz, annak generális elutasítása. A hatodik faktort, melyet úgy foglalthatunk össze, hogy „minden elhibázott” a válaszok átlaga semlegesen értékelte.

A hetedik faktor szemléletrendszere a tudós tanárok, valamint a nagy tanáregyéniségek, a hivatásukat művészi szintre emelő tanárok „előállításának” igénye jelenik meg. A hetedik faktorról, a harmadik faktorhoz hasonlóan a minta átlaga támogató.

A hét faktor tartalmilag két részre bontható, hiszen öt (az 1., a 2., a 3., a 4., és 6.) faktor foglalkozik a tanárképzési struktúrával kapcsolatos nézetekkel, és kettő (az 5. és a 7. faktor) a jó tanár mibenlétével. A tanárképzési struktúrával foglalkozó faktorok tekintetében összességében országosan patthelyzet alakult ki: a reformot kifejezetten pozitívan értékelő 4. faktor támogatása és a többi, a reformot ellenző faktor enyhébb támogatása, vagy azzal való semlegesség összességében nem mutatja azt, hogy a reform megítélése egyértelmű.

A tanárképzők között országosan az egyetértés alapját a 3. és a 7. faktor nézetrendszere adja, melyből a 3.-kal való egyetértés mértéke kifejezetten erős. A többi faktor tekintetében erős nézetkülönbségek a jellemzők.

A legnagyobb nézetkülönbség, vagyis a tanárképzőket leginkább megosztó faktor a második, amely a tanárképzés lényegének és ideális szervezeti gazdájának valójában a diszciplinát

tartja. Ez arra enged következtetni, hogy a tanárképzés, mint a felsőoktatás egyik stratégiai ágazata feletti irányítás többoldalú igényének konfliktusa is meghúzódik a jelenlegi viták mögött.

A faktorok támogatását a tanárképzők területe és funkciói szerint is vizsgáltuk. Az eredményekből az látszik, hogy a tanárképzők területi identitása az, mely a nézetek szempontjából meghatározó jelentőségű: az ANOVA vizsgálat eredménye szerint az 1., a 2., és az 5. faktor esetén a területhez tartozás szignifikánsan befolyásolja a véleményátlagot ( $p_1 < 0,01$ ;  $p_2 < 0,01$ ;  $p_5 < 0,01$ ).

Területek szerint vizsgálva a nézeteket kiderült, hogy az 1., 2., 4., 5. és 6. faktorok véleményeit a válaszadók közül a pedagógia-pszichológia terület és a koordinátorok képviselői különböző mértékben, de közösen és mondhatni szisztematikusan utasítják el, míg a természettudomány, a bölcsészettudomány és a közoktatás képviselői rendre támogató véleményátlagokat adnak.

Említést és valószínűleg további vizsgálatot érdemel, hogy a tanári mesterszak fél éves iskolai gyakorlatának elutasítását magába foglaló 4. faktor esetén pont a közoktatási szereplők által nyújtott vélemények átlaga a legmagasabb, vagyis a gyakorlat ellenességgel pont a tanárképzés közoktatási szereplői értenek egyet a legjobban. A paradox eredmény mindenesetre azt sugallja, hogy a tanárképző felsőoktatási és közoktatási intézmények között intenzívebb párbeszédre, több tájékoztatásra és vélhetően a közoktatási feladatok megfelelő díjazásának biztosítására lenne nagy szükség.

A konzervatív pedagógiai tanári szerepértelmezést (5. faktor) a természettudományi terület a közoktatási vezetőtanárokkal együtt képviseli, míg a többi terület elutasító állásponton áll. Vagyis fontos különbség, hogy míg a diszciplínák közösen nehezményezik a pedagógiai-pszichológiai terület koordinációját, addig a szakismeret és annak átadását hangsúlyozó szűkítő tanári felfogás leginkább a természettudomány, valamint a közoktatási vezetőtanárok sajátja.

A tanárképzők területi besorolása alapján tehát elmondható, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a koordinációs terület egy része nézetrendszerében élesen szétválik a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület átlagától.

A válaszok alapján végzett klaszter elemzés eredménye is ezt mutatja. A klaszter elemzés eredményeképpen két markánsan eltérő véleményű klasztert sikerült azonosítani, valamint maradt egy kisebb, szórt, a főbb vélemények irányából kilógó csoport.

Az elemzésből kiolvasható, hogy az első klaszterbe besorolt személyek a „bolognai rendszer ellenes” faktorok (1., 2., 4., 5., 6.) tekintetében fogalmaztak meg elutasító véleményt, és támogatták a koherenciát, motivációs és gyakorlat orientáltságot kiemelő, valamint a tudós tanár és a tanári hivatás komplexitását megjelenítő (3. és 7.) faktorokban megjelenő nézetrendszert. Vagyis az első klaszter tagjai a bolognai rendszer hívei, akik egyben a tanári professziónak az ismeret átadásra szűkített felfogását is elutasítják. Ez azt mutatja, hogy a bolognai rendszer híveinek tanári szerepet illető felfogása komplexebb, progresszívebb. E klaszterbe tartozik a tanárképzők közel egy harmada. E klaszterhez tartozók között legnagyobb arányban a pedagógiai és pszichológiai, valamint a koordinációs területről vannak válaszadók.

A második klaszterbe sorolt személyek rendre támogatják a bolognai tanárképzést kritizáló (1., 2., 4., 5., 6.) faktorokat, vagyis azt mondhatjuk, hogy a második klaszterbe tartozók csoportja a reformot ellenzőké. A két klaszter és a klaszterekbe nem soroltak közül csak a második klaszter tagjai támogatják az 5. faktorban megjelenő ismeretátadásra szűkült tanár felfogást. E klaszter a tanárképzők két harmadát testesíti meg, és legnagyobb arányban a bölcsészettudományi, valamint a természettudományi területhez tartozók sorolhatók ide.

Hasonló eredményt kaptunk abban a kontroll vizsgálatban is, melyben az első faktorra adott véleményátlagok alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. E vizsgálat eredménye szerint is a bolognai reform támogatói a sokaság 30%-t adják, míg a második és a bolognai reformot enyhén és élesen elutasítók pedig a megkérdezettek 70%-t teszik ki.

A csoportok területi adatai megerősítik, hogy a pedagógiai és pszichológiai területéről való válaszadók több mint fele bolognai reform pártján áll, a koordinációs területen a válaszadók zöme enyhén elutasító, de egyharmaduk támogató, a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület pedig zömében erősen elutasító. Utóbbiak közül a bölcsészettudományi terület 30%-a azonban támogató, tehát elmondható, hogy a bölcsész terület a legmegosztottabb a tanárképzés reformját illetően.

Az intézményi hovatartozás alapján is áttekintettük a nézeteket. Az adatok szerint a bolognai reformokat leginkább az ELTE-n, az EKF-en, a NYF-en, a ME-n és a NYME-n támogatják a tanárképzők. A reformok legerősebb ellenzői az EKF-en, a PTE-n, az ME-n, a DE-n és az ELTE-n vannak legnagyobb számban. Vagyis a tanárképzők közötti véleménykülönbségek az EKF-en, az ELTE-n és a ME-n a legélesebbek.

A válaszadó tanárképzők nézeteinek áttekintése tehát azt igazolja, hogy Magyarországon a tanárképzéssel kapcsolatos legfontosabb kérdésekben az érintettek között nincs egyetértés, sőt alapvető nézetkülönbség van. A nézeteket leginkább a területi és intézményi identitás, a különböző területeken töltött évek alatt kialakult szemlélet határozza meg. Mivel a nézetek kifejezetten lassan változó, és kívülről nehezen befolyásolható jellemzők, ezért a különbségek rövid távú áthidalására, megszűnésére számítani aligha lehet.

A nézetek átfogó és részletes vizsgálata alapján az is látszik, hogy a tanárképzők között a közös nevező a képzésben a koherencia, a jó koordináció és a gyakorlat orientált felkészítésben, valamint a tudós tanár művészi szintre emelt pedagógiájában van. A legmegosztóbb nézetkülönbség, valójában patt helyzet a tanárképzés feletti szervezeti irányító szerep kapcsán, valamint a képzésen belüli tartalmak struktúrájával és arányával kapcsolatban érzékelhető, melyek a tanárképzők érdek és presztízs viszonyait érintik.

A képzési struktúrával és a reformmal kapcsolatos nézetkülönbségek mondhatni természetesek. A különböző területeket és intézményeket eltérő módon érintették a tanárképzési átalakulás változásai, az e tekintetben kialakuló szemléleti irányokra minden bizonnyal hat a személyes, a csoport és az intézményi érdek és a presztízs viszonyok alakulása. Másrészt minden markáns reformmal kapcsolatosan felfedezhetők és azonosíthatók támogató és ellenző nézetek, az ellentétek konszolidációja és a vélemények közeledése általában az idővel, az új feladatokkal és változtatásokkal, valamint a reform eredményességének, vagy eredménytelenségének bebizonyosodásával elérhető.



A tanárképzők nézeteiről kapott kép leginkább a két markánsan elváló tanári ideálkép kapcsán tűnik problémásnak. A tanárképzés eredményessége és hatásossága szempontjából alapvető, hogy a tanárképzők a képzés során mind a tudatos, mind a spontán megnyilvánulásaikkal a tanárjelölt tanárképet egy irányba fejlesszék, alakítsák, hisz a nézetek alakításához nem elég a pedagógiai és pszichológiai 40 kredit által biztosított bő félév. Az attitűdök kialakítása szempontjából elfecsérelt idő a képzés, ha a képzők az alapvető értékekben és célokban nem egyeznek meg. Különösen sajnálatos, hogy a módszertani és közoktatási válaszadók esetében, akiknek a tanárképzők között leginkább szakmája a „tanárság”, alapvetően a konzervatív tanárképpel való egyetértés rajzolódott ki. Felmerül a kérdés, hogy amennyiben a tanárjelölt a képzés alatt ennyire heterogén tanár képpel, és a gyakorlat során a hallgató a tanári feladatrendszer ennyire szűk és konzervatív értelmezésével találkozott, vajon az életpálya során nyílik-e lehetősége és lesz-e igénye ennek korrekciójára. Másik oldalról nézve markánsan eltérő pedagógiai szemléletű képzők közül, vajon kinek lesz a tanárjelölt szemléletére a legnagyobb hatása?

A kapcsolatrendszereket a társas kapcsolatok hálózatelemzése módszerével tártuk fel és elemeztük. Alapfeltevésünk az volt, hogy a magyar felsőoktatás legösszetettebb képzésének, a tanári mesterszagnak, a hatékony és eredményes megvalósítása elképzelhetetlen a különböző szakterületek koordinált együttműködése nélkül. Mindezt célunk az volt, hogy feltárjuk tíz tanárképző intézményben a tanárképzés működése érdekében feladatot ellátó személyek egymás közötti kapcsolatrendszerét, hálózatát, és értékeltük azokat szervezőpszichológiai szempontok alapján.

A kérdőívben a következő jellemzőket használtuk a tanárképzés személyközi kapcsolataira vonatkozóan: kapcsolatok száma, kapcsolattartás rendszeressége, információadás kölcsönössége, kapcsolatok kellemessége, fontossága és vitáktól való mentessége. Az elemzés során a kapcsolatrendszer jellemzésére további három, a kommunikáció szempontjából meghatározó mutató számot vezettünk be. Ezek:

- a kapcsolati háló K-kapcsoltú központi komponense (kapcsolatrendszeri mag, K core component): arról ad információt, hogy a hálózatban hányan képezik a csoport működését meghatározó központi magot, vagyis hogy mennyire szűk vagy tág csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása,
- a személyek elérési valószínűsége (page rank): bemutatja, hogy a személyek mennyire elérhetők, mennyire könnyen bukkanunk rájuk véletlenszerű kapcsolatfelvétel esetén
- a személyek közelségi központisége (closeness centrality): a hálózatban levő személyek egymástól való átlagos távolságát adja meg, vagyis azt, hogy a tanárképzők együttműködése a kialakult hálózati formában mennyire megkönnyített, vagy akadályozott

A vizsgálat keretében válaszadó 145 fő közül 132 szolgáltatott a tanárképzési munkakapcsolatairól adatot, megnevezve az intézményi kapcsolatokban összesen 541 személyt és azok 1267 kapcsolatát.

A 10 vizsgált tanárképző intézmény személyközi viszonyairól esettanulmányt készítettünk, mely tartalmazza az intézmény rövid bemutatását, az intézményi vizsgálatba bevont minta jellemzőit, a személyközi kapcsolati háló főbb strukturális jellemzőit és ábráját, valamint az

intézményben és a kapcsolatrendszer központi komponensében fellelhető nézetrendszeri viszonyokat.

Az intézményi esettanulmányokról elsősorban az mondható el, hogy a vizsgált intézmények rendkívül sokszínűek, egyéni arculatot mutatnak a tanárképzés komplex feladatát biztosító személyközi viszonyaikban: mind az intézményi kapcsolati hálózatok formája, szerkezete, jellemzői terén, mind a kapcsolatrendszer jellemzőinek személyes megítélésében, mind pedig a kapcsolati háló különböző pontjain levő személyek nézetrendszere terén.

Valamennyi intézménynek elkészítettük a kapcsolati hálózatát, mely személyek és kapcsolatok számában a BME, a DE, az ME, a PE, és az SZTE esetében nevezhető kisméretűnek, és az EKF, az ELTE, a NYF, a NYME és a PTE esetén nagyak, kifejeletnek. A méret alapján arra lehet következtetni, hogy az intézményben a tanárképzési egyeztetésbe, kommunikációba bevont személyek száma mennyi. Vagyis a nagy hálózatu intézmények nagyobb mértékben tudják a tanárképzés ügyében mozgósítani az érintettek körét, mint a kis hálózattal rendelkezők.

A kapcsolati hálózatban nem minden személy integrálódott. A BME, az EKF, a NYF, az ME és a PE esetében egy összefüggő kapcsolati hálót találtunk, míg a DE, az ELTE, a NYME, a PTE és SZTE esetében személyek, illetve csoportok az intézmény tanárképzési kapcsolati hálózatról leszakadva, elszigetelődve működtek. Mivel nem valamennyi tanárképzőt, hanem intézményenként 8-18 főt kérdeztünk meg kapcsolatairól, ezért vélhető, hogy az ábrákon leszakadó személyek és csoportok valahol a központi tanárképzési személyközi hálózattal, azonban az is vélhető, hogy e csoportok az intézményi hálózatban a perifériákon helyezkednek el. Az egyik intézmény esetében ilyen perifériás, leszakadó helyzetben található 10 fős pszichológus csoport, mely arra utal, hogy az intézményen belül az együttműködés súlyos személyközi ellentétek nehezítik.

Az ábrák formájukat tekintve két csoportba sorolhatók, egyik csoportba a viszonylag kerek, kompakt és szinte átláthatatlanul sűrű kapcsolatrendszerrel működő hálózatok kerültek, ide tartozik az EKF, az ELTE, a NYF, a NYME és a BME. A másik csoportba az elnyúlt, relatív kis központból jellemzően csillagszerű leágazásban végződő hosszú láncokból álló kapcsolati ábrák tartoznak. Ilyen a DE, az ME, a PTE, az SZTE ábrája. Az első csoport kapcsolatrendszerében a nyílt, sokoldalú és közvetlen viszonyok, a második csoport kapcsolatrendszerében pedig a híd embereken, vagy kapcsolati láncokon elérhető kisebb klikkek, csoportok a jellemzők, melyek között a kommunikáció áttételes, közvetett. A PE e két csoporttól eltérő, viszonylag kis kapcsolati hálózata inkább kerek, mint nyújtott, de a kapcsolatok száma alapján nem sűrű és érdekes módon két nagyon meghatározó, egymással közvetlen kapcsolatban nem álló személy köré épül.

A vizsgált intézményekben a kapcsolatrendszer központi komponense, vagyis az a csoport, melyen belül a tanárképzés megvalósításával kapcsolatos kérdések valójában eldőlnék 5 és 33 fő között változott. E létszámok világosan mutatják a tanárképzési együttműködés biztosításának inkább központosított, elrendelő, illetve inkább decentralizált, egyeztető-kooperáló működési kultúráját. Viszonylag szűk csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása az intézmény méretéhez és a tanárképzés komplexitásához képest az SZTE-n és minden értelemben kiugróan szűk a DE-n. A kapcsolatrendszer magja mondhatni közepes,

általános a ME-n, a BME-n és a PE-n, míg kifejezetten magas az EKF-en, az ELTE-n, a NYF-en, a NYME-ne és a PTE-n.

A kapcsolatban levő személyek közelségi központiság értéke jól mutatta, hogy mely intézményekben van olyan kapcsolati háló, mely az együttműködést a partnerek közel hozásával segíti és mely intézményeknél van egymáshoz viszonyított nagy távolságokkal megnehezíti a kooperációt. Kiugróan alacsony a közelségi központiság intézményi átlaga a NYME-n vagyis itt van a legnagyobb átlagos út tanárképzők között, míg legmagasabb a közelségi központiság értéke, vagyis legkisebb a tanárképzők közötti távolság az EKF-en. Az országos átlag érték alatt levő intézmények: a DE, a ME, az NYF és a NYME, míg az országos átlag feletti intézményi átlaggal rendelkezik a BME, az EKF, az ELTE, a PE, a PTE és az SZTE.

Az országos elérési valószínűségi átlag 3,68% volt. Azonosítottunk 10 kimagasló elérési valószínűségű személyt, akik elérték a 10-16% közötti elérési valószínűség értéket. E személyek kimagaslóan könnyen elérhető emberek, akik ezért a szervezet számára fontosak. Ilyen kimagasló elérési valószínűséggel rendelkező személyből kettő is található a DE-n és a PE-n, és egy-egy található a BME-n, az ELTE-n, a NYME-n és az SZTE-n. E személyek területe és szervezeti funkciója szintén fontos, bár nem minden esetben kideríthető pontosan, hiszen ilyen személyből több is a válaszadók által megemlített és nem közvetlen válaszadó személy. Területük szerint e kimagasló elérhetőségű személyből három-három a koordinációban és a bölcsész csoportban, kettő a közoktatásban és egy-egy a pedagógia és pszichológia, illetve a természettudomány területén tevékenykedik.

A tanárképzés bolognai reformjához fűződő intézményi, valamint intézményi csoport szintű vélemények a legszélesebb skálán mozogtak. Intézményenként eltérő arányban voltak a bolognai reform pártiak és reformokat élesen ellenzők, valamint e nézetek eltérő arányban szerepeltek a kapcsolatrendszer magját képező központi komponensekben és azon kívül.

A tanárképző intézmények központi komponenseiben szereplő személyek nézetrendszerének átlagát az első faktor, vagyis a bolognai reform támogatása szempontjából érdemes áttekinteni. A bolognai rendszert támogató az ELTE, az EKF, a NYF és a PE kapcsolatrendszeri magja, a bolognai reformot ellenző pedig az SZTE, a DE, a PTE, a ME, a BME és a NYME központi komponense.

Országosan vizsgáltuk a tanárképzők területek és funkciók szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzőit, a központi komponens összetételét, valamint a nézetek hatását a kapcsolati jellemzőkre. Az alábbi jellemzők a csoport átlagok szintjén jelentkeznek.

A tanárképzők területi csoportjaiban a koordinációs területen, valamint a pedagógia és pszichológia területén dolgozók kapcsolatairól hasonlóak mondhatók. E két csoport rendelkezik a legtöbb kapcsolattal, vagyis az átlagadatok visszaigazolják, hogy e területek képviselőinek a formális szerepnek megfelelő az informális kapcsolatrendszere. A nagyszámú kapcsolathoz – vélhetően az egyeztetések nagy száma és komplexitása, valamint a nézetrendszerek közötti óriási különbségek miatt – viszonylag alacsony kapcsolati kellemesség és erősebb vitákkal terheltség járul. E két csoport számára a tanárképzési kapcsolatok közepesen fontosak.

A természettudományi és bölcsészettudományi területek tanárképzői nagyságrendileg azonos, közepes mennyiségű kapcsolattal rendelkeznek. Kapcsolataik kellemessége magas, azokat relatívan vitáktól mentesnek érzékelik, és a tanárképzési kapcsolatok fontosságát a bölcsészettudományi terület a legmagasabbra, a természettudományi pedig a legalacsonyabbra értékeli.

A közoktatási területen dolgozók rendelkeznek a legkevesebb átlagos kapcsolattal, azokat a területek között a legkellemesebbnek, egyik leg-vitamentesebbnek ítélik. Mindemellett tanárképzési kapcsolataik fontosságát a második legalacsonyabban értékeli a területek között.

Funkciók szerint a szakmódszertanosok csoportja kifejezetten magas átlag kapcsolatszámot mondhat magáénak, ami a koordinátorokhoz hasonlóan a formális státusznak megfelelő informális kapcsolatrendszerre utal. E csoport ítéli meg a funkció szerinti csoportokban a legkellemesebben a tanárképzési kapcsolatait, azok fontosságát pedig közepesre értékeli.

A modulfelelősök érdekes módon a funkciók szerinti bontásban alacsony átlagos kapcsolatszámot mondhatnak magukénak, az oktatói átlagnál alacsonyabbat. E csoport megítélésében a kapcsolatok nagyon kellemesek és vita mentesek. Ez arra utal, hogy a modulfelelősök a tényleges feladatuknak megfelelő tartalmi monitoring és koordinációs feladatokat csak formálisan látják el, ennek tevékenységhez szükséges intenzív, sok szereplős egyeztetéseknek sem a kapcsolatok számában, sem a viták megélésében, és a kapcsolatok adott esetben kellemetlen voltában nincs nyoma. Pedig az e szerepéhez elméletileg hozzá tartozó diszciplináris tartalom átgondolás, értékelés, innovatív megújítás óhatatlanul harccal, vitákkal és kellemetlenséggel járna a kapcsolatokban.

Az oktatók kapcsolatszám átlaga közepes, tanárképzési kapcsolataikat azonban kevésbé kellemesnek ítélik meg.

A tanárképzők területi és funkcionális csoportjának jellemzőin túl, az intézményi kapcsolati hálók központi komponensének mérete és összetétele érdemel kiemelt figyelmet. Az intézményi központi komponensben levő személyek száma országosan a megkérdezettek számához képest magas, a magon belül legnagyobb arányban a koordinációs, és a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozó személyek vannak, őket követik arányban a diszciplináris, majd a közoktatási személyek. Funkció szerint a szakmódszertanosok aránya magas a kapcsolatrendszer magjában, az oktatók aránya pedig a közoktatási tanárok alatt marad.

Vagyis úgy tűnik, hogy a kapcsolati jellemzők országos átlagából már megállapítható az a generális tendencia, hogy az egyes tanárképző csoportok alapvetően a formális szerepüknek megfelelő, ahhoz illő informális kapcsolati profillal rendelkeznek. Ez alól a modulfelelősök csoportja képez kivételt, az informális kapcsolatrendszerük alapján úgy tűnik, hogy e csoport általában a formális szerepét a valós személyközi viszonyokban nem töltik be. Az is kiolvasható továbbá, hogy a közoktatási vezetőtanárok kapcsolati hálózatba való integrációja terén, országos szinten van még fejlesztési lehetőség.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a személy fontossága, vagyis a tanárképzésben vállalt felelősségének a szintje szignifikáns mértékben befolyásolja a személyközi kapcsolatainak egyes aspektusait. Így a fontosság befolyásolja a személy elérési valószínűségét és kapcsolatainak számát, vagyis országosan átlagosan minél nagyobb formális felelősséget

vállal valaki a tanárképzésben, annál több kapcsolattal rendelkezik és véletlen megkeresés esetén annál nagyobb a valószínűsége az elérésének. Ez szintén alapvetően az egészséges szervezeti működés jele.

Külön érdekesség, hogy a kapcsolatok kellemességének megélését a személy fontossága, illetve nézetrendszere interakciós hatásban szignifikánsan befolyásolja. Vagyis a személyközi kapcsolatrendszerben a nézetek önmagukban nem okoznak érdemi hatást, az együttműködéseknek a nézetek legnagyobb különbségei ellenére is működni kell a tanárképzés megvalósítása érdekében. A nézetek és a tanárképzésért való felelősségvállalás mértéke azonban együtt meghatározó a kapcsolatok kellemességének megélésében.

Mindez megerősíti a korábban megfogalmazottakat, vagyis azt, hogy a terület és funkció szerinti csoportok az intézményekben a formális szerepüknek megfelelő módon és mértékben vesznek részt a tanárképzés tényleges személyközi megvalósításában.

A tanári mesterszak történetét ismerve egyértelműen mondhatjuk, hogy a reformot a pedagógiai és pszichológiai terület generálta és irányította. Az a pedagógiai és pszichológiai terület, melynek, – mint láttuk – a nézetrendszere a legtöbb vonatkozásban alapvetően tér el a felsőoktatás területeinek nézetrendszerétől. A tanárképzési reform érdekét és presztízs viszonyokat, valamint konzervatív nézetvilágot sértett és borított fel, de a közoktatás igényeinek és az európai folyamatok trendjeinek irányultságában, szerkezetében és értékeiben is megfelelt.

Az intézményi esettanulmányok alapján úgy tűnik, hogy a kapcsolatok szerkezetében és a területek, funkciók részvételi arányaiban mutatkozó különbségek ellenére, a tanári mesterszak megvalósításához szükséges szakterületi együttműködések alapvető keretei biztosítottak. Ezt mutatja az is, hogy a tanári mesterszak a „működtetőitől” a válaszokban 4-est kapott: jól működik ma Magyarországon.

Úgy tűnik tehát, hogy a probléma nem konkrétan a reformmal, hanem az azt övező, Európától leszakadó attitűdökkel, a korábbi viszonyokat minden áron fenntartani akaró pozíció harccal van, melyben a tanárképzés és az oktatási rendszer stratégiai érdekei és szükségletei háttérbe szorulnak.

## V. MELLÉKLETEK

### 1. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – első faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súlylall szerepelnek)

Faktor 1: bologna ellenesség, múlt idealizálás	átlag: 3,27	súly	f.átl.
14.7. A kétciklusú képzéshez képest nagy az előnye az osztatlan felkészítésnek, amikor a tanulmányok kezdetétől lehet tudni, hogy ki készül tanárnak.		0,789	3,60
44.13.1 A hagyományos tanárképzés jól áttekinthető volt, megvolt az elágazó utak célja és átlátható volt a képzés rendje.		0,751	3,88
44.11. A bolognai rendszerű két ciklussal a hazai hagyományoktól idegen keretbe kényszerítették a tanárképzést.		0,693	3,82
44.11.3 A bolognai rendszer két ciklusa alkalmat adott arra, hogy az alapozó szakmai tanulmányokat és a célirányos pedagógiai felkészítést egymásra építsék a tanárképzésben.		0,686	2,86
44.1.4 A második szakképzettség kreditvolumene ugyan nem nagy, de a jó irányított és célszerűen felépített tanterv így is képes biztosítani a tanári pályakezdhéshez szükséges szakmai ismereteket és szemléletet.		0,633	3,03
44.10.1 A bölcsészettudományi területen a diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés hagyományosan együtt folyt, együtt zajlik a bolognai rendszerű alapképzhésben is, ami tamarékos oktatásszervezési megoldás, és a továbbhaladás útja tekintetében meghagyja a hallgatók szabad választását.		0,619	2,61
44.13.4 A bolognai tanárképzés rendszere ugyan bonyolult, de a betanulás legnehezebb szakaszán már túl vagyunk: az intézmények már megoldották az állás alapvető kérdéseit, a hallgatók az új rendszert elfogadták, abban már eligazodnak.		0,610	2,78
44.11.2 Semmi nem indokolja, hogy az európai többciklusú képzés kereteibe szorítsák a tanárképzést, hiszen az hazai piacra dolgozik.		0,592	3,23
44.11.4 A tanárképzésben a bolognai rendszer bevezetése lehetőséget biztosított egy másfél évtizedes szakmai megújulási folyamat kiteljesedésére.		0,587	3,36
44.13.2 A bolognai rendszerű képzés nemcsak a hallgatók, de a tanárok számára is átláthatatlan: a zavarok forrása az alap- és a mesterképzés kapcsolata, a tanári mesterképzés rengeteg szakképzettsége, a részfeladatok sok felelőse, miközben a tanárképzésnek nincs egy valódi gazdája.		0,586	3,48
14.7.2 Az osztatlan képzés kezdeteitől fogva a tanári felkészítés céljait szolgálhatja, a szakmai szocializációt nem tőri meg és nem keresztezi semmi.		0,584	4,04
14.4.1 Meg kell szüntetni a tömegképzést, csak az tanuljon tovább, aki eleget tud tenni az igényes követelményeknek.		0,559	3,37
44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.		0,553	3,22
44.1 A kétciklusú képzésben nincs mód arra, hogy a tanári pályát választók elsajátítsák második szakképzettségük szemléleti alapjait.		0,519	2,99
44.2.4 A tanári életpálya folyamán a második szakképzettséggel kapcsolatos szakmai és módszertani tudás továbbképzésben is elmélyíthető, ezért nem szükséges, hogy a tanárképzés során a két szakképzettségre egyforma figyelem jusson.		0,498	3,70
44.2.2 A tanárképzés látszólagos kétszakossága félrevezeti a hallgatót és az őt alkalmazó iskolát is, hiszen a két szakképzettség nem lehet egyenértékű az oktatás gyakorlatában.		0,493	3,40
14.6.2 A felsőoktatási intézményekbe úgy kell meghirdetni a felvételi helyeket, hogy a valóban szükséges pályákra, például tanárnak, jelentkezessenek a középiskolások.		0,466	3,56
14.7.4 Az osztatlan képzés hátránya, hogy nem biztosít lehetőséget az alkalmatlan hallgatóknak a kilépésre, ezért azok is tanári oklevelet szereznek, vagy sokéves tanulás után végzettség nélkül távoznak.		0,437	2,50
44.1.1A bolognai rendszerű képzés első ciklusa szolgál a tudományos ismeretek és szemlélet elmélyítésére, ha ez az első szakképzettség vonatkozásában sikeres, az kisugárzik a második szakképzettség területére is.		0,412	2,89
44.1.3 A második szakképzettségre való felkészülés kreditvolumene eléri a korábbi főiskolai tanárképzés mértékét, így e tekintetben is el lehet és el kell juttatni a hallgatókat a szemléletformálásnak arra a szintjére, amelyen a tanárok jórésze állt, mégpedig mindkét szakja tekintetében.		0,410	2,82
14.1. A bejövő évfolyamok középiskolából hozott tudása nem elegendő a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez.		0,391	3,17
44.8.1 A gyerekek fejlődéséről és fejlesztéséről sokaknak van sokféle elképzelése, de hogy mit kell megtanítani nekik és hogyan, azt az egyes tudományágak tudós művelői tudják a legjobban.		0,390	2,67
14.4.3 Már az alapképzhésben szakmai teljesítményük alapján külön útra kell terelni a leendő kutatókat és a leendő tanárokat.		0,387	3,15
14.5. A bolognai rendszerű kétciklusú képzés bevezetésével a tanári pálya iránti érdeklődés ugrásszerűen visszaesett.		0,383	3,42
14.8. A bolognai rendszer első ciklusa, az alapképzhés elvégzése nem tudni mire jó az iskola világában, az alapidiplomát itt nem lehet mire használni.		0,373	4,35

## 2. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – második faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súlylal szerepelnek)

<b>Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája</b>	<b>átlag: 2,98</b>	<b>súly</b>	<b>f.átl.</b>
44.3. A pedagógiai-pszichológiai képzés arányának erőteljes növekedése a szakmai felkészítés és tudás rovására ment végbe.		0,767	2,96
44.3.4 A közoktatásban jelenleg nem a tanárok szakismeretének hiánya a tanulás gátja, hanem inkább a diákok motiválatlansága, érdektelensége, értelmi és érzelmi kallódása, melyre helyes válasz a tanárok jobb felvértezése pedagógiai-pszichológiai tudással.		0,671	2,21
44.8. A tanárképzésnek a szakmák kezébe kell kerülnie.		0,611	3,13
44.3.1 A tanárnak a mai közoktatásban olyan nevelési problémákkal kell megküzdeni, melyek megoldásához a szakismeret önmagában nem ad elég alapot, erre minden korábbinál jobban fel kell készülni pedagógiából és pszichológiából.		0,605	1,76
44.12.4 Az biztosítja a közoktatási igényeknek megfelelő egységes kimeneti tudás megszerzését, hogy a tanárképzés egy, minden szakképzettséget és képzési formát magába foglaló szak.		0,576	3,18
44.9.3 Nyilván össze kell hangolni egy felsőoktatási intézményben a különböző szakképzettséget nyújtó szakismereteket, de csak növeli a szervezeti bizonytalanságot, ha a hagyományok szerint szorosan összekapcsolódó diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés szervezeti egység elválik egymástól		0,549	2,41
14.7.1 A bolognai képzésben a szakmai és a pedagógiai jellegű tanulmányok aránytalanul oszlanak el a két ciklus között, a tanári mesterképzésben nem lehet kellően elmélyíteni a szakmai felkészítést, és a torlódo pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani stúdiumokat nem lehet időben egymásra építeni.		0,528	2,24
44.8.4 A tanárképzés akkor lehet eredményes, ha az abban résztvevő diszciplináris területek elismerik a pedagógia - pszichológia és szakmódszertan tudományos egyenrangúságát és elfogadják a tanárképzésben a pedagógia és pszichológia irányító szerepét		0,521	2,48
44.3.2 A tanárképzésben nélkülözhetetlen a szilárd szakismeretek és szakmai szemlélet elsajátítása, ezt a pedagógiai-pszichológiai tanulmányok soha nem fogják pótolni.		0,501	1,86
44.4.4 A pedagógiai stúdiumok azért elméletiek mert túl sok a neveléstörténet.		0,468	3,73
44.4.2 A tanári hivatásra való felkészülés során egyszerűen nem lehet eleget beszélni az iskoláról, a tanár mozgásteréről, funkcióiról és eszközeiről, ez a tudatos és önművelési tanári munka nélkülözhetetlen előfeltétele.		0,464	2,41
14.11. Tudós tanárokat kell képezni, az ő hatékonyságuk emelheti meg a közoktatás színvonalát és hatékonyságát.		0,463	3,1
14.11.3 A tanároknak abban kell tudományosan felkészülni és elmélyedni, hogy a tanulási folyamatot hogyan terveznek, szervezzék és értékelik.		0,457	2,19
44.4. A pedagógiai-pszichológiai tanulmányokban aránytalan túlsúlyban vannak az elméleti neveléstudományi ismeretek a gyakorlati tartalomhoz képest.		0,456	2,67
44.8.2 Azt nem lehet elvitatni, hogy a pszichológiai tudással megalapozott pedagógia maga is egy szakma, és az oktatásügy és maga a tanárképzés akkor van a legjobb kezekben, ha ennek a hivatásnak a hozzáértő szakemberei irányítják, képviselik és fejlesztik.		0,446	2,44
44.12.1.Az egyetlen tanárszak megalomán gondolat, hiszen 10000 szakképzettség kombináció egy kézben tartása mind elvileg, mind technikailag képtelenség		0,425	2,87
44.15.4 Valós problémát az ötödik félév nem jelent sem a hallgatónak, sem a közoktatásnak, mert a tanár szakos hallgatók a gyakorlatot követő félévet értelmesen és hasznosan tudják eltölteni.		0,403	3,17
44.8.3 Nem véletlen, hogy a felsőoktatási intézményekben a természettudományoknak és a bölcsészettudományoknak magasabb a tudományos rangja és tekintélye, mint a pedagógiának		0,384	2,6
44.9.2 Tanárképzés a természettudományi és bölcsészettudományi képzési területek számára mennyiségében és minőségében egyaránt olyan fontos feladat, hogy ezeknek a területeknek a szervezeti gazdá, az érintett karok nem mondhatnak le a tanárképzésért viselt felelősségről.		0,383	1,71
44.7.4 A koherencia megteremtéséhez a tanárképzésben alapvetően a pedagógiai és pszichológiai modulnak kell tartalmában alkalmazkodni a diszciplináris ismeretkörök és ahhoz tartozó szaktárgyi pedagógiák tartalmához.		0,318	3,37
44.10.2 A természettudományi képzési területen a viszonylag nagy létszámú tanárképzéstől régóta elválik a kutatóképzés, és ha ezt a bolognai rendszerű alapképzésben nem öszték volna meg, akkor a tehetséges kutatók és szakértők szakmai előrehaladása indokolatlanul lefékeződött volna.		0,308	2,83
44.9.4 A koordinációt az oktatásszervezési kérdésekre kell korlátozni, a tartalmat a szakterületi illetékesekre kell bízni, ők tudják a legjobban.		0,300	3,51

### 3. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – harmadik faktorhoz tartozó állítások

<b>Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés    átlag: 4,21</b>	<b>súly</b>	<b>átl.</b>
44.5.1 A szakmódszertan fordítja a gyakorlat nyelvére a szaktárgyi tudományból és pedagógiai-pszichológiai stúdiumokból tanultakat	0,705	4,01
44.5.2 Se a szakmai felkészítés, se az általános pedagógiai-pszichológia tanítása nem éri el célját, ha a szaktárgyi pedagógia nem köti össze őket és nem teszi ki őket az iskolai gyakorlat próbájának	0,626	4,25
44.5. A tanárképzés középpontjába a szakmódszertan oktatását és az iskolai gyakorlatot kell állítani.	0,574	3,64
44.9.1 A tanárképzésben többféle szakember és több szervezeti egység vesz részt, ezek munkájának tartalmi összerendezése és működésének összehangolása nélkül nem lehet hatékony e hivatásra való felkészítés.	0,545	4,68
14.3.2 Vannak olyan hallgatók, akik azért választják és látogatják a tanárszakot, mert a gyermekek személyiségének fejlődése foglalkoztatja őket és azt szeretnék előmozdítani.	0,472	3,60
44.14.4 Az iskolai gyakorlat megszervezésének, lebonyolításának, értékelésének komplex feladata a tanárképző intézményeket érzékennyé tesz a közoktatás jelen helyzetére és kihívásaira, ezáltal erősíti a képzési tartalmakban elméleti és gyakorlati részek koherenciáját.	0,466	3,88
14.2.4 Az iskolai felkészítés eredményességében ma döntő tényező a tanuló motiválása és annak fenntartása	0,444	4,40
44.14.3 Az állam is többlet-költséget vállal, a hallgató is hosszabban, többet dolgozik a terepgyakorlattal megtöltött tanári mesterképzés keretében, de ez épp úgy megéri, mint más hivatásokra való felkészülés, az ozatlan, de a szakosító továbbképzéssel kiegészülő orvos- vagy jogszé képzés hossza.	0,438	4,08
44.4.3 A tanárképzésben most megnőtt az iskola terepén végzett gyakorlat, ezt kell a neveléstudományi és pszichológiai ismereteknek előkészíteni és a feldolgozásban támogatni, ez biztosítja elmélet és gyakorlat koherens egymásra épülését.	0,429	4,01
14.7.3 A középiskolai tanulmányok után meghozott döntések felülvizsgálatának a lehetőségét meg kell adni a hallgatóknak, ha mégsem akar tanár lenni, akkor válthasson át diszciplináris képzésre, mint ahogy a diszciplináris felkészítésben részesülőknek is meg kell engedni, hogy átmenjen tanárszakra.	0,422	4,33
14.9.3 A szaktárgyak oktatásának és az oktatási rendszerek működésének külföldi tapasztalatai manapság nélkülözhetetlenek a hazai tanári munka jó színvonalához és fejlesztéséhez is.	0,420	4,22
44.7.3 A tanári hivatásra való felkészítés a főbb területek tartalmilag és munkaszervezésben összehangolt oktatását követeli meg.	0,408	4,43
44.7. A tanárképzés három főbb részterületét logikailag is, időben is szervesen egymásra kell építeni.	0,391	4,49
14.11.4 Tudós tanár nem a tanárképzés végzetével lesz valakiből, hanem a tanári életpálya során alakulhat valaki azzá egyrészt korszerű tudományos ismeretei folyamatos bővítésével, másrészt a tudományos ismeretei alkotó módon való közvetítésével, a diákok tudományra hangolásával.	0,379	4,48
14.6.4 A tanárok társadalmi presztízsének, anyagi megbecsültségének javításával, valamint marketing és PR eszközökkel szükséges előmozdítani a tanári pálya iránti érdeklődést a fiatalok körében.	0,338	4,60



#### 4. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – negyedik faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súllyal szerepelnek)

<b>Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség átlag: 3,08</b>	súly	f.átl.
44.15.1 Nincs annak jó üzenete és hatása, ha a tanév derekán zárul egy képzés, még akkor sem, ha számolunk azzal, hogy a rendelkezésünkre álló 12 félévvel a hallgatók viszonylag szabadon gazdálkodnak és meg-megciszúsznak tanulmányi kötelezettségeik ütemes teljesítésével.	0,634	3,57
44.14.1 Aki tanárnak készül és ezt megtehetette korábban a főiskolán két szakon négy év alatt, az nem biztos, hogy örül annak, hogy ugyanezért két képzési cikluson át őt és fél, hat évet kell eltöltenie a felsőoktatásban.	0,601	3,33
44.14.2 Bármilyen értékes is a gyakorlat, de nagyon megnyújtja a képzést és bonyolult szervezési, szakmai vezetési és értékelési feladatot jelent, amire az intézmények nem voltak igazán felkészülve	0,576	3,33
44.15. Az öt féléves tanári mesterszak hallgatói februárban végeznek, és így lehetetlen lesz számukra az iskolákban elhelyezkedni.	0,576	3,72
44.14. A tanárszaktól elriaszthatja a hallgatókat a képzés idejének összefüggő tanítási gyakorlattal való meghosszabbítása is.	0,538	2,58
44.15.2 A gyakorlati félév beiktatása a tanárképzésbe egy olyan szakmai lehetőség és előrelépés, ami miatt megérte, hogy formabontó módon 5 féléves legyen a tanári mesterszak.	0,527	2,55
44.6.4 A két korosztályra való összekényszerített képzés egyszerre lesz részben hiányos, részben felesleges.	0,517	2,59
44.12.1 Az egyetlen tanárszak megalomán gondolat, hiszen 10000 szakképzettség kombináció egy kézben tartása mind elvileg, mind technikailag képtelenség.	0,416	3,13
14.9.1 A tanári munka erős nyelvi kötöttsége miatt minden nemzet saját magának képez tanárt, a tanárok tudása csak nehezen konvertálható a különböző országok között.	0,413	4,68
44.6. Szinte lehetetlen a bolognai rendszer egységes tanárképzésében a 10-14 évesek és a 14-18 évesek oktatását végző tanárok eltérő felkészítésének igényeit együtt kielégíteni.	0,412	2,9
44.6.3 A megkívánt szakmai ismeretanyag és a használható módszertani tudás annyira más 10 és 14 évesek, illetve 14 és 18 évesek tanításában, hogy a kétféle tanár egyidejűleg és egy időkeretben nem is készíthető fel.	0,390	2,64
14.2.2 A természettudományi utánpótlás hiánya azt mutatja, hogy az eddig kibocsátott tanárok szakmai és módszertani tudása nem volt elegendő a diákok érdeklődésének és szeretetének felébresztéséhez e széles terület iránt.	0,387	3,65
14.9. Tanárokat nem az európai munkaerőpiac számára képezzük.	0,385	3,87
44.12. Az egyetlen tanári mesterszak megnevezése és szervezése olyan egységesítés, amely nem érzékelteti tanárképzés sokszínűségét és korlátok közé is szorítja azt.	0,381	3,3
44.15.4 Valós problémát az ötödik félév nem jelent sem a hallgatóknak, sem a közoktatásnak, mert a tanár szakos hallgatók a gyakorlatot követő félévét értelmesen és hasznosan tudják eltölteni	0,379	3,17
44.11.2 Semmi nem indokolja, hogy az európai többciklusú képzés kereteibe szorítsák a tanárképzést, hiszen az hazai piacra dolgozik.	0,379	3,23
44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.	0,366	3,22
44.10.4 A természettudományok terén a kiváló hallgatók számára nem versenyképes perspektíva a tanári pálya, a tanári pálya sokkal inkább gyengébbeknek való.	0,361	2,24
44.12.2 Óriásiak a különbségek az egyes szakterületek, szakképzettségek között, és a tanárságot ezek határozzák meg, ezek adnak arcot hozzá.	0,347	3,32
44.5.3 Előrelépés, hogy a képesítővizsga a bolognai rendszerben nem egy elméleti dolgozat védeése, hanem az iskolai gyakorlatban szerzett tapasztalatokat leíró és önreflexív módon elemzett portfólió.	0,338	2,18
44.4.2 A tanári hivatásra való felkészülés során egyszerűen nem lehet eleget beszélni az iskoláról, a tanár mozgásteréről, funkciójáról és eszközeiről, ez a tudatos és önreflexív tanári munka nélkülözhetetlen előfeltétele.	0,336	2,41
44.9.3 Nyilván össze kell hangolni egy felsőoktatási intézményben a különböző szakképzettséget nyújtó tanárképzéseket, de csak növeli a szervezeti bizonytalanságot, ha a hagyományok szerint szorosan összekapcsolódó diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés szervezettelég elválik egymástól.	0,321	3,59
44.6.1 Sok esetben nincs is értelme általánosan, illetve középiskolai tanárról beszélni, hiszen a tanár 8 vagy 6 éven át az érettségig kísérheti tanítványait, és erre fel is kell készülnie.	0,320	2,19

44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.	0,319	3,22
44.7.4 A koherencia megteremtéséhez a tanárképzésben alapvetően a pedagógiai és pszichológiai modulnak kell tartalmában alkalmazkodni a diszciplináris ismeretekörök és ahhoz tartozó szakértői pedagógiák tartalmaihoz	0,315	3,37
14.2. A középiskolai felkészítés titka az, hogy az iskolákba szakmájukat szerető és megszerettetni tudó tanáregyéniségek kerüljenek, akiknek szakmai és módszertani tudása megkérdőjelezhetetlen.	0,308	1,4

## 5. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – ötödik faktorhoz tartozó állítások

<b>Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője faktor: 5 átlag:2,97</b>	<b>súly</b>	<b>f.átl.</b>
14.10.1 A tanári hatékonyság különleges és nem is tanulható adottság, lehet gyakorolni és finomítani, de valakiben vagy megvan, vagy nincs.	0,626	2,55
14.10.4 A tanári rátermettséget jól méri a főbb tantárgyakból szerzett középiskolai érdemjegy.	0,604	1,79
14.3.1 A korszerű ismeretek szakszerű közvetítése a tanár elsőrendű feladata, és ennek a jó példái vonzzák a diákokat erre a pályára.	0,570	3,78
14.7.1 A bolognai képzésben a szakmai és a pedagógiai jellegű tanulmányok aránytalanul oszlanak el a két ciklus között, a tanári mesterképzésben nem lehet kellően elmélyíteni a szakmai felkészítést, és a torlódó pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani stúdiumokat nem lehet időben egymásra építeni.	0,544	3,76
14.2.3 A hatékony, jó pedagógus felkészítése abból áll, hogy megtanítjuk a szaktárgyára és arra, hogy a szaktárgyi tudását és elkötelezettségét tovább tudja adni	0,540	3,74
14.6.1 El kell hárítani a tanulmányok elől minden felesleges akadályt, mesterképzés előtti szűrést, és anyagi eszközökkel is ösztönözni kell a tanárszak felvételét és elvégzését.	0,540	2,57
14.10. Az, hogy kiből válhat jó tanár, genetikailag meghatározott.	0,458	1,69
14.6. Adott körülmények között az a legfontosabb, hogy egyáltalán legyenek tanár szakos hallgatók, legyenek olyanok, akik erre a hivatásra készülnek	0,362	3,46
14.2. A középiskolai felkészítés titka az, hogy az iskolákba szakmájukat szerető és megszerettetni tudó tanáregyéniségek kerüljenek, akiknek szakmai és módszertani tudása megkérdőjelezhetetlen	0,361	4,6
14.9.4 A tanár valójában nem kell, hogy beszéljen idegen nyelvet, mindennapi feladatai során a nyelvtudását nem, vagy alig használja	0,324	1,9
14.3. A tanári hivatás választásában az a döntő, hogy a diákok érdekes órákat hallhattak tanáraiktól és nem az, hogy milyen pedagógiai problémák megoldását látták az iskolában.	0,301	3,53
44.9. A tanárképzésben résztvevő oktatási egységek és szakemberek munkáját a meglévő hagyományokra és az intézményi szerkezetre tekintettel kell koordinálni.	0,301	3,42

## 6. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – hatodik faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súllyal szerepelnek)

<b>Faktor 6: Minden elhibázott    átlag:3,03</b>	súly	f.átl.
44.2.1 Bolognai rendszerben úgy szereznek két tanári szakképzettséget a hallgatók, hogy a második szakképzettség megalapozottsága és tárgyi tudása valójában elégtelen a színvonalas iskolai oktatómunkához.	0,558	3,25
44.13. Komoly probléma a tanárképzésben érintettek tájékoztatlansága, amit az emel ki és súlyosbit, hogy a bolognai rendszer kétségtelenül bonyolult.	0,525	3,47
44.4.1 A neveléstudomány és pszichológiai tanulmányok elméleti része gyakran csak elvont, bő beszéd az iskolai munkáról, ehelyett a gyakorlati tanári tevékenységhez kellene jó megoldási kulcsokat adni.	0,497	3,47
44.12.2 Óriásiak a különbségek az egyes szakterületek, szakképzettségek között, és a tanárságot ezek határozzák meg, ezek adnak arcot hozzá.	0,456	3,32
44.5.4 A szakmódszertan azért nem tölti be a szerepét, mert nem újult meg, például nem vette figyelembe az internet és az infokommunikációs technológia nyújtotta lehetőségeket. .	0,426	2,33
44.10.4 A természettudományok terén a kiváló hallgatók számára nem versenyképes perspektíva a tanári pálya, a tanári pálya sokkal inkább gyengébbeknek való.	0,418	2,24
14.9.2 A bolognai rendszerű képzésnek nagy ígérete, hogy a „tanár idegen nyelven” szakképzés megnyílt lehetőségével élni fog és felkészít humán és természettudományos tantárgyak idegen nyelvű oktatására a hazai kétnyelvű iskolákban és külföldi oktatási rendszerekben.	0,397	2,73
14.8.3 A bolognai rendszer elveibe ütközik, ha az alapképzés diplomája nem egyenértékű és van olyan tanári specializáció, amellyel a tudományág kutatói és egyéb szakértői mesterképzésére nem lehet felvételt nyerni.	0,384	3,71
14.4.4 Fontos, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei jussanak el a felsőoktatásba, szerezzenek oklevelet, a képzett emberek a gazdasági növekedés és a társadalmi stabilitás alapja.	0,354	2,39
44.13.3 A bolognai rendszerű képzés bevezetése rengeteg változást hozott, nemzetközileg ismert és működőképes logikáját elfedte a túl részletes szabályozás, és az intézmények nehézkessége és vonakodása is lassította az átállást az egymást követő ciklusok nyitottabb, rugalmasabb nyitójére.	0,313	3,66

## 7. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – hetedik faktorhoz tartozó állítások

<b>Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása</b>	<b>átlag:3,81</b>	súly	átl.
44.10. A diszciplináris és a tanárképzés szétválásának mások a hagyományai a természettudományi és a bölcsészettudományi területen.		0,558	3,51
14.11.2 Azok a tudós tanárok, akik a tudományágukat magas szinten ismerik és elmélyült művelésére is képesek: önálló, alkotó gondolkodásuk a legvonzóbb példa a tehetséges diákjaik számára.		0,543	3,85
14.11.1 A tanárok szaktárgyi tudása szabja meg a közoktatás színvonalát, ezt kell megerősíteni és megemelni, hogy a diákok többet tudjanak és jórésük helytálljon a felsőoktatásban is.		0,509	3,4
44.6.2 A magyar gimnáziumok legszebb hagyományai idején is a tudós tanárok is 10 éves kortól 18 éves korig tanították diákjaikat.		0,419	3,93
14.10.2 A fiatalok iránti elkötelezettség és érdeklődés, a velük szembeni empátia és segítőkészség a tanári hivatás művészi gyakorlásának nélkülözhetetlen személyiség-feltétele.		0,413	4,5
14.5.4 A bolognai képzés megszüntette azt a korábbi gyakorlatot, mely a tanári pálya iránt valóban érdeklődők többszörösét képezte tanárnak.		0,402	3,46
14.8.2 A természettudományos és bölcsész alapképzésnek a bolognai rendszerben nem feladata az iskolai funkciók ellátására való felkészítés.		0,399	3,89
14.3.3 A tanári hivatás választásában (különösen a középiskolai tanulmányokat közvetlenül követő döntésben) perdöntő lehet a személyes iskolai tapasztalat, a tanároktól kapott jó vagy rossz példa, és az ennek nyomán a hallgatóban kialakuló „laikus pedagógia”.		0,373	4,35
44.12.3 A tanárképzés sokszínűségét és változatos kombinációit épp az teszi lehetővé, ha a különböző szakképzéseket egy átfogó szabályoknak engedelmeskedő rendszerbe állítjuk és elérjük, hogy különböző utakon egyként tanári felkészültséghez vezessenek el.		0,341	3,41
44.2. A kétszakos képzés mai rendszerében a szaktárgyi képzések aszimmetriája problémát okoz.		0,339	3,92
14.6.3 Bizzuk a hallgatók tanulmányaik során kiértelt döntésére, hogy válasszák a tanárszakot, mert ez kötelezi el őket a hivatás mellett és tartja meg a pályán.		0,304	3,86

8. sz. melléklet: Tanárképzők percepciói a kapcsolatokról és nézetek - intézményi összehasonlító tábla kapcsolati maghoz tartozás szerinti bontásban

	országos			ELTE			SZTE			DE			PTE			ME			BME			EKF			NYF			NYME			PE		
Csoport létszám (fő)	99	33	132	12	5	17	6	5	11	3	8	11	11	5	16	10	3	13	8	0	8	14	3	17	15	0	15	12	2	14	8	2	10
Kapcsolati mag	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
kapcsolatok száma	5,4	3,4	4,9	6,8	2,8	5,7	4,3	4,8	4,6	4,7	2,8	3,3	5,3	4,2	4,9	3,4	2,3	3,2	4,4	n.r.	4,4	6,2	7	5,7	4,9	n.r.	4,9	7,3	6,5	7,2	4,9	1	4,1
rendszeressége	3,4	3,8	3,5	3,4	3,9	3,5	2,9	3,7	3,3	3,6	3,9	3,8	3,1	3,5	3,3	3,4	5	3,7	3,8	n.r.	3,8	3,4	3,5	3,4	3,7	n.r.	3,7	3	2,5	2,9	4,1	4,5	4,2
kölcsönös kapcsolatok száma	4,4	2,5	3,9	5,1	2,2	4,2	3,2	3	3,1	4,7	1,3	2,2	4,6	3	4,1	2,8	2,3	2,7	3,6	n.r.	3,6	5	3	4,7	4,5	n.r.	4,5	5,4	6,5	5,6	3,5	0,5	2,9
fontossága	4,4	4,4	4,4	3,9	4,6	4,1	4,2	4,2	4,2	4,7	3,8	4,1	4,7	4,5	4,6	4,2	4,7	4,3	4,1	n.r.	4,1	4,9	4,8	4,9	4,3	n.r.	4,3	4,3	5	4,4	4,5	5	4,6
kellemessége	4,6	4,5	4,6	4,5	5	4,6	4,7	4,8	4,8	3,5	3,9	3,8	4,9	4,9	4,9	3,7	3,6	3,7	4,7	n.r.	4,7	4,9	4,7	4,9	4,8	n.r.	4,8	4,6	5	4,7	4,8	5	4,8
vitákkal terhelttsége	4,5	4,6	4,5	3,9	4,5	4,1	4,7	4,7	4,7	3,5	4,4	4,1	4,8	4,9	4,8	4,6	3,9	4,5	4,4	n.r.	4,4	4,8	5	4,8	4,4	n.r.	4,4	4,4	5	4,5	4,6	5	4,7
page rank	3,9	3,1	3,7	3,3	1,9	2,9	4,7	4	4,4	4,1	4,5	4,4	3,9	1,3	3,1	3,5	4,6	3,7	6,2	n.r.	6,2	3,1	1,8	2,9	3,3	n.r.	3,3	3,3	4	3,5	5,6	1,3	4,8
closeness centrality	0,2	0,3	0,3	0,2	0,7	0,3	0,2	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	n.r.	0,3	0,4	0,6	0,4	0,3	n.r.	0,3	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3
Faktor 1 - bírsági ellátás, múlt idealizálás	3,2	3,6	3,3	2,7	2,8	2,7	3,4	3,7	3,5	3,3	3,6	3,5	3,7	3,3	3,6	3,3	3,4	3,3	3,3	n.r.	3,3	3,2	3	3,2	3,1	n.r.	3,1	3,4	3,3	3,4	3,5	3,5	3,5
Faktor 2 - diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdija	2,9	3,3	3	2,7	3,4	2,9	2,9	3,5	3,2	3,3	3,4	3,3	3,3	3,1	3,2	2,9	2,8	2,9	2,6	n.r.	2,6	2,8	3,2	2,9	2,7	n.r.	2,7	3,1	3,8	3,2	2,7	2,9	2,7
Faktor 3 - kohézió, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,2	4,3	4,2	4,1	4,2	4,1	4,2	4,3	4,3	3,7	4,2	4,1	4,2	4,5	4,3	4,2	3,9	4,1	4	n.r.	4	4,4	4,4	4,4	4,3	n.r.	4,3	4,3	4,6	4,4	4,3	4	4,2
Faktor 4 - egyetemes és gyakorlati ellátás	3,1	3,2	3,1	2,6	3,2	2,8	3,1	3,4	3,2	3,8	3,6	3,6	3	2,8	3	3,3	2,9	3,2	3,5	n.r.	3,5	2,9	2,6	2,9	3,1	n.r.	3,1	3,1	2,9	3,1	2,8	3,1	2,9
Faktor 5 - a jó tanár ismeretládó	3	3	3	2,6	3,1	2,7	3,2	2,9	3	2,5	3	2,8	3,1	3	3	2,8	2,6	2,7	3,2	n.r.	3,2	3,2	2,9	3,2	3	n.r.	3	2,9	3,2	3	3	3,5	3,1
Faktor 6 - minden elhízott	3	3,2	3	3,2	3,3	3,2	3,2	3	3,1	2,8	3,4	3,2	3,1	3,6	3,2	3,1	2,9	3	3,3	n.r.	3,3	2,8	2,4	2,7	2,6	n.r.	2,6	3	3,6	3,1	3	3,7	3,1
Faktor 7 - tudás tanár általa	3,8	3,9	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	4	3,9	4	3,8	3,9	3,8	3,7	3,8	3,8	3,4	n.r.	3,4	4,1	3,8	4	3,7	n.r.	3,7	3,8	4,2	3,8	3,9	4,1	3,9

Magyarázatok:

• n.r. – nem releváns

• vitákkal terhelttség esetén az értékek: 1 – vitákkal terhelt, 5 – nincsenek viták

## 9. sz. melléklet: Az európai összehasonlító vizsgálatban használt kérdőív

Dear Colleague,

This questionnaire was produced with the help of Hungarian experts and members of ENTEP (European Networks on Teacher Education Policies) to gather data that is not available elsewhere on the structures and contents of initial teacher education (ITE) programmes throughout Europe. Though the usual focus of European discussion is on outcomes of the teacher education programmes, on teacher competencies, the aim of this questionnaire is to map national level data on the existing educational paths leading to these competencies, their structure and content.

The information on your country is very valuable. It contributes to a better understanding of teacher education implementation strategies and thinking in Europe at national and institutional level. To be able to get a realistic view on this complex issue, this questionnaire was designed for the ministry official responsible for teacher education, having a general overview of national policy and institutional practice. For the comparability of data, a set of definitions are provided at the end of this questionnaire to ensure a common understanding of terms used. Please read them before filling out the questionnaire.

The filling of this questionnaire will take you some time, but preparing, data collecting and thinking through national practice might take you a lot longer. Thank you very much for your efforts and time, the results of this questionnaire will be made available to you and your country at the end of the process.

Please return the filled in questionnaire until May 1<sup>st</sup> and do not hesitate to contact me with any questions.

Yours sincerely,

Ms. Csilla Stéger

Responsible for teacher education, Ministry of Education and Culture, Hungary

Member of Cluster Teachers and Trainers of the European Commission,

National representative on ENTEP (European Network in Teacher Education Policies)

e-mail: csilla.steger@okm.gov.hu

### ITE questionnaire

**Country: (please fill in)**

For each question, please feel free to make explanatory notes, to clarify your country system.

1. Which year did your country begin to introduce the Bologna three cycle system? (Introduction meaning the first policy level change connected to the implementation of the Bologna system.)

2. What aspects of the Bologna reform do you think are key factors for teacher education if any? (An aspect of the Bologna process can be one of the main objectives, its European dimension, the way of its national implementation, or its consequences.)

3. Have initial teacher education (ITE) programs changed in your country in the last 5 years?

Yes: ☐ No: ☐

If yes, please answer the following four questions 3.a), b), c) and d), if not, please go to question 4.

3. a) Has teacher education reform been regarded as part of higher education (HE) reforms, or separate?

Part of HE reforms: ☐ Separate: ☐

3. b)What have been the stated intentions of ITE reforms?

Please consider these factors as drives for/goals of change in your country and mark 0 if, in your opinion, a factor was not a drive/goal at all, and 5 if the factor was the most important drive/goal, or any in between. Please differentiate between the importance of these drives/goals.

Factors as drives for change in ITE:	0	1	2	3	4	5
Introduction of the Bologna process						
Research evidence showed need for change						
Quality assurance implied changes						
Need for professional renewal						
Need for more classroom practice						
Need for more subject knowledge						
Need for more methodological preparation						
Need for more pedagogical preparation						
Need for more coherence between theory and practice						
Need for more coherence between subject, methodological and pedagogical content						
Larger involvement of stakeholders						
Promotion of teamwork						
Promotion of schools as learning communities						
Revalorization of career						
Promotion of research based learning						
Developing promoting reflective practice						
Other (please specify below!)						

Other:

3. c) Please describe the most important actors, stakeholders, groups fostering change:

3. d) What is the current state of the reform(s) in teacher education? Please put a mark in the appropriate column for each ISCED level of education.

On ISCED levels	the reforms are fulfilled	the fine tuning of the reforms is going on	major changes going on	reforms are ahead
ISCED – 1: primary education				
ISCED – 2: lower secondary education				
ISCED – 3: upper secondary education				

4. On what level is ITE regulated in your country? Please indicate the level of decision making in your country by putting a mark in the appropriate line of each column of the table below. (For example if the level of degree required from a teacher is decided at national level, you put a mark in the first column in the first line, if the outcome requirements/competencies of a teacher at the end of ITE is decided by each higher education institution offering ITE, you put a mark in the third line of the last column.)

	level of degree (BA, MA, etc)	total number of ECTS required	main components of curricula	curricula	outcome requirements (competencies)
regulated centrally on a national level					
regulated on a regional/Länder level					
higher education institutions freely decide					



mixed levels of regulation (please specify below)					
---	--	--	--	--	--

Mixed levels of regulation meaning:

5. What level of qualification is required from a teacher at ISCED levels 1, 2, and 3? (Please indicate all possible levels of qualification for teachers at all ISCED levels.)

Level of qualification required of teacher	at ISCED level 1	at ISCED level 2	at ISCED level 3
No bachelor needed			
Bachelor level (or equivalent)			
Master level (or equivalent)			
Other (please specify bellow)			

Please indicate with red colour letters in the table above those qualifying programmes that are not offered in your country.

Other:

6. How many subject orientations are provided in ITE programmes for teachers at ISCED level 1, 2, and 3 in your country?

	no subject orientation/class teacher	one subject orientation	two subject orientation	Other (please specify)
ISCED level 1				
ISCED level 2				
ISCED level 3				

Other:

If on a given ISCED level a teacher has no subject orientation, please fill in the table for that level under point 7, if on a given ISCED level a teacher has one subject orientation, please fill in the table for that level under point 8, if at a certain ISCED level a teacher has two subject orientation, please fill in the table for that level under point 9.

**7. This section deals only with class teachers having no subject orientation in their ITE program(s)!**

Please specify the content of the different ITE programs for class teachers. If there is more than one type of ITE programs available in your country for educating class teachers, please write the various possible ITE programs in separate lines. Each is considered as a separate path to becoming a class teacher. Please give a continuously growing number to differentiate paths and start with the most relevant, most typical path being path 1, the second most relevant or typical path being path 2 and so on. Please write the path number into the first column, column (a). You will find a short explanation to the term "path" at the end of the questionnaire, at definitions.

One path might include two consecutive programs, for example a bachelor and a master program. In this case please mark the characteristics of two consecutive programs in one line, by marking each programme's data in one cell separated with a "+". (For example if the bachelor program is 180 ECTS and the master program is 120 then mark "B + M" in program qualification level, column (c) and "180 + 120" in the total ECTS, column (e) and so on.)

Please mark the ISCED level which the ITE program prepares the teacher for in the second column (b). You may mark more than one ISCED level, if after qualification the teacher can teach at different ISCED level schools.

In column (c), please mark the level of qualification provided by that ITE program. This might be below bachelor level, so no higher education degree is needed for qualifying, in this case please mark: "No". If a certain ITE program is a Bologna type bachelors degree, please mark: "B", if the ITE program is a masters degree programme please mark: "M". If in your country there are still programs offered that do not belong in the bologna three cycles, please indicate their level by their name and explain below the table their equivalence.

Please mark the length of the path (one or more programmes combined) in school years in column (d), and the number of ECTS required to obtain the qualification in column (e).

In column (f), (g), (h), (i), (j) and (k) the major ITE program components are mentioned. Please mark the number of ECTS that is required of that specific component of the ITE program (or programmes) in the relevant column. (If your path comprises of more programmes please mark the ECTS of each program component next to each other separated by a "+".) The definitions of the categories of program components used in this table are provided at the end of the questionnaire. Please read the definitions before filling this table in.

Please provide the name of the type(s) of institution(s) providing this ITE program in column (l). If there is no term in English for this institution, please provide the name in your language.

Please feel free to add more lines to the table if the number of paths require more lines.

Path number	ITE preparing for teaching at ISCED level (1, 2, or 3)	program qualification level (No, B, M, univ, college)	length of path (in years)	total ECTS of path	general content (in ECTS)	didactics/ methodology (in ECTS)	pedagogy /education science (in ECTS)	in school practice (in ECTS)	Other (in ECTS)	Final assessment (in ECTS)	Type of institution offering this program
(a)	(b)	(c)	(d)	(e) = f+g+h+i+j+k	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)
Example	1	B	4	240	Combined: 148-161		44-55	12-14	12	16	university /college
Path 1											
Path 2											
Path 3											

Comments/Explanations:

**8. This section deals only with one subject oriented teachers' ITE programmes!**

Please specify the content of the different ITE programs for subject teachers. If there is more than one type of ITE programs available in your country for educating subject teachers, please write the various possible ITE programs in separate lines. Each is considered as a separate path to becoming a subject teacher. Please give a continuously growing number to differentiate paths and start with the most relevant, most typical path being path 1, the second most relevant or typical path being path 2 and so on. Please write the path number into the first column, column (a). You will find a short explanation to the term "path" at the end of the questionnaire, at definitions.

One path might include two consecutive programs, for example a bachelor and a master program. In this case please mark the characteristics of two consecutive programs in one line, by marking each programmes data in one cell separated with a "+". (For example if the bachelor program is 180 ECTS and the master program is 120 then mark "B + M" in program qualification level, column (c) and "180 + 120" in the total ECTS, column (e) and so on.)

Please mark the ISCED level which the ITE program prepares the teacher for in the second column (b). You may mark more than one ISCED level, if after qualification the teacher can teach at different ISCED level schools.

In column (c), please mark the level of qualification provided by that ITE program. This might be below bachelor level, so no higher education degree is needed for qualifying, in this case please mark: "No". If a certain ITE program is a bologna type bachelors degree, please mark: "B", if the ITE program is a masters degree program please mark: "M". If in your country there are still programs offered that do not belong in the bologna three cycles, please indicate their level by their name and explain below the table their equivalence.

Please mark the length of the path (one or more programmes combined) in school years in column (d), and the number of ECTS required to obtain the qualification in column (e).

In column (f), (g), (h), (i), (j) and (k) the major ITE program components are mentioned. Please mark the number of ECTS that is required of that specific component of the ITE program (or programmes) in the relevant column. (If your path comprises of more programmes please mark the ECTS of each program component next to each other separated by a "+".) The definitions of the categories of program components used in this table are provided at the end of the questionnaire. Please read the definitions before filling this table in.

Please provide the name of the type(s) of institution(s) providing this ITE program in column (l). If there is no term in English for this institution, please provide the name in your language.

Please feel free to add more lines to the table if the number of paths require more lines.

path number	ITE preparing for teaching at ISCED level (1, 2, or 3)	program qualification on level (No, B, M, M, univ, college)	length of path (in years)	total ECTS of programs	Subject content (in ECTS)	didactics/ methodology (in ECTS)	pedagogy /education science (in ECTS)	in school practice (in ECTS)	other (in ECTS)	final assessment (in ECTS)	type of institution offering this program
(a)	(b)	(c)	(d)	(e) = f+g+h+i+j+k	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)
Example	2-3	M + M	5 + 1,5	300 + 90	300 + 21	0 + 7	0 + 33	0 + 20	0 + 4	0 + 5	University/ college
Path 1											
Path 2											
Path 3											

Comments/Explanations:

**9. This section deals only with two subject oriented teachers' ITE programmes!**

Please specify the content of the different ITE programs for two subject oriented teachers. If there is more than one type of ITE programs available in your country for educating two subject oriented teachers, please write the various possible ITE programs in separate lines. Each is considered as a separate path to becoming a two subject oriented teacher. Please give a continuously growing number to differentiate paths and start with the most relevant, most typical path being path 1, the second most relevant or typical path being path 2 and so on. Please write the path number into the first column, column (a). You will find a short explanation to the term "path" at the end of the questionnaire, at definitions.

One path might include two consecutive programmes, for example a bachelor and a master program. In this case please mark the characteristics of two consecutive programs in one line, by marking each programs data in one cell separated with a "+". (For example if the bachelor program is 180 ECTS and the master program is 120 then mark "B + M" in program qualification level, column (c) and "180 + 120" in the total ECTS, column (e) and so on.)

Please mark the ISCED level which the ITE program prepares the teacher for in the second column (b). You may mark more than one ISCED level, if after qualification the teacher can teach at different ISCED level schools.

In column (c), please mark the level of qualification provided by that ITE program. This might be below bachelor level, so no higher education degree is needed for qualifying, in this case please mark: "No". If a certain ITE program is a bologna type bachelors degree, please mark: "B", if the ITE program is a masters degree program please mark: "M". If in your country there are still programs offered that do not belong in the bologna three cycles, please indicate their level by their name and explain below the table their equivalence.

Please mark the length of the path (one or more programmes combined) in school years in column (d), and the number of ECTS required to obtain the qualification in column (e).

In column (f), (g), (h), (i), (j) and (k) the major ITE program components are mentioned. Please mark the number of ECTS that is required of that specific component of the ITE program (or programmes) in the relevant column. (If your path comprises of more programmes please mark the ECTS of each program component next to each other separated by a "+".) The definitions of the categories of program components used in this table are provided at the end of the questionnaire. Please read the definitions before filling this table in.

Please provide the name of the type(s) of institution(s) providing this ITE program in column (l). If there is no term in English for this institution, please provide the name in your language.

Please feel free to add more lines to the table if the number of paths require more lines.

path number	ITE preparing for teaching at ISCED level (1, 2, or 3)	program qualification level (No, B, M, univ, college)	length of path (in years)	total ECTS of program(s)	Subject content 1 (in ECTS)	Subject content 2 (in ECTS)	didactics/ methodology (in ECTS)	pedagogy /education science (in ECTS)	in school practice (in ECTS)	other (in ECTS)	final assessment (in ECTS)	type of institution offering this program
(a)	(b)	(c)	(d)	(e) = f+g+h+i+j+k+l	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	(m)
Example	2-3	B + M	3 + 2,5	180+150	110+31	50+31	0-10+14	0+33	0+14	10+6	0+5	University/college
Path 1												
Path 2												
Path 3												

Comments/Explanations:

10. Is a teacher qualification with subject orientation (or subject orientations) in fixed relation with the subject(s) the teacher is allowed to teach?

Yes: ☐ No: ☐

11.

How many ECTS is a student supposed to acquire in one study year?

12. Is there any form of selection to enter ITE programs?

Yes: ☐ No: ☐

Are there practices in your country where selection incorporate a professional aptitude test?

Yes: ☐ No: ☐

13. What is the form of final assessment in ITE programmes in your country? (Thesis, portfolio, etc.)

14. Is a license required for teaching in your country?

Yes: ☐ No: ☐

What do the presented ITE paths (as defined in points 7, 8, 9) lead to in your country? Please put a mark in the Q line if the path results in a teacher qualification but does not give automatic license to teaching, and please put a mark in Q+L line if the path results in a teacher qualification and also a license to teaching.

for:	class teachers			one subject teacher			two subject oriented teacher		
	Path 1	Path 2	Path 3	Path 1	Path 2	Path 3	Path 1	Path 2	Path 3
Q									
Q + L									

15. What are the actual policy issues regarding ITE? What are the discussed policy issues, plans for further reforms or changes?

16. Is there a national teacher education strategy in your country?

Yes: ☐ No: ☐



17. Name and position of the responsible filling out the questionnaire:

Name:  
Country:  
Institution:  
Position:  
Address:  
Phone number:  
e-mail address:  
documents on country ITE available in English at:

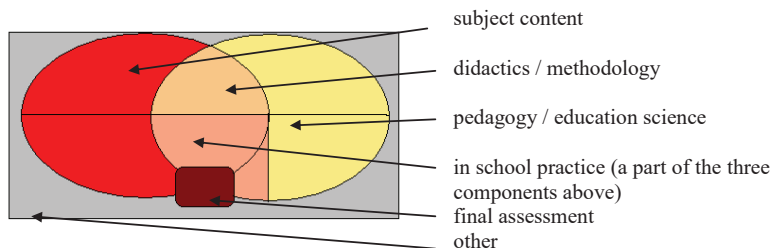
**Thank you very much for providing information on your country!**  
**Please send this filled out questionnaire until May 1<sup>st</sup> to the following e-mail address:**  
**[csilla.steger@okm.gov.hu](mailto:csilla.steger@okm.gov.hu)**

**DEFINITIONS:**

**ITE (initial teacher education):** the education leading to a teachers qualification for schools at levels ISCED 1, 2 and 3. Programs for teachers at vocational, art and special needs education are not the subject of this questionnaire. Also, educational programs for persons holding a teachers degree/license – reentering teacher education either for raising their level of qualification or for qualifying for another subject – are not considered initial teacher education programs and should not be included in the questionnaire.

**Path:** an educational path includes one identifiable higher education study program or consecutive study programs (for example bachelor and master level) that result in an initial teacher qualification. Depending on the national policy context, a student entering higher education after upper secondary studies with the goal of becoming a teacher might chose from different possible educational programs (or sequences of programs) that all lead to a teaching qualification, these possible different programs and sequence of programs are the educational paths. Another person might decide a career change later in life and get a teacher qualification in a different educational program, or sequence of programs. These educational program options also represent possible education paths.

## Components of an ITE program: ITE



*Subject content:* the part of the ITE that offers knowledge skills and competencies in a subject matter to be taught. For example for a future chemistry teacher, the part of the curricula on chemistry.

*Didactics/methodology* = subject related didactics/methodology: the knowledge, skills and competencies in transmitting the subject matter to learners. For example for a future chemistry teacher, the part of the curricula on how to teach chemistry/how to raise student learning in chemistry.

*Pedagogy/education science* = general pedagogy/education science: the knowledge, skills and competencies on school socialization, and on teaching and learning.

*In school practice:* the practical part of the educational program done in a school.

*Other:* parts of the educational program not directly related to qualifying for teaching.

*Final assessment:* the part of a program in ECTS dedicated to the final exams requirements (for example writing a thesis, or producing a portfolio)

**ISCED:** The International Standard of Classification of Education, developed by UNESCO.

Level 0 - Pre-primary education

**Level 1 - Primary education or first stage of basic education**

**Level 2 - Lower secondary or second stage of basic education**

**Level 3 - (Upper) secondary education**

Level 4 - Post-secondary non-tertiary education

Level 5 - First stage of tertiary education

Level 6 - Second stage of tertiary education

**License:** the legal right to teach in a school.

**10. sz. melléklet: A Szervezeti kommunikáció a tanárképzésben c. vizsgálatban  
használt kérdőív**

A VÁLASZADÁS ÖNKÉNTES!

***SZERVEZETI KOMMUNIKÁCIÓ  
A TANÁRKÉPZÉSBEN***

Oktatási intézmény:

- 1- Eötvös Lóránd Tudományegyetem Budapest
- 2- Szegedi Tudományegyetem Szeged
- 3- Debreceni Egyetem Debrecen
- 4- Pécsi Tudományegyetem Pécs
- 5- Miskolci Egyetem Miskolc
- 6- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Budapest
- 7- Eszterházy Károly Főiskola Eger
- 8- Nyíregyházi Főiskola Nyíregyháza
- 9- Nyugat-magyarországi Egyetem Szombathely
- 10- Pannon Egyetem Veszprém

--	--

Kérdezte: .....

Kérdező száma

--	--	--	--

A kérdés időpontja: 2011. ....hó .....nap

--	--	--	--

Óra perctől: ..... óra percig: .....

--	--	--	--

Összesen hány percig tartott:

2011. május

1. Ön szerint **jól működik a tanárképzés** az intézményben? Kérem, pár mondattal válaszoljon és indokolja meg véleményét.

---

0 – X

2. Ezt egy **5 fokozatú skálán** is meghatározná? 1-es legyen, ha nagyon rosszul, és 5-ös, ha tökéletesen jól

nagyon rosszul      1      2      3      4      5      tökéletesen jól

---

0 – X

3. Kérem, értékelje 5 fokozatú skálán, hogy megítélése szerint az intézményben a tanárképzési programnak **mennyire korszerű a tartalma**. 1-es legyen, ha elavult a tartalom, és 5-ös, ha a legkorszerűbb a tartalom.

elavult tartalom      1      2      3      4      5      legkorszerűbb  
tartalom

---

0 – X

4. Kérem, most azt értékelje, hogy megítélése szerint a **tanárképzés mennyire koordináltan** működik az intézményben ! 1-es, ha koordinálatlanul, 5-ös, ha koordinálva.

koordinálatlanul      1      2      3      4      5      koordinálva

---

0 – X

5. Ön szerint mennyire **jól működik** összességében az **intézmény?**

1-es, ha nagyon rosszul, 5-ös, ha tökéletesen jól.  
nagyon rosszul      1      2      3      4      5      tökéletesen jól

---

0    – X

6. Kikkel áll **Ön a tanárképzés terén munkakapcsolatban?** Kérem, adja meg e személyek nevét és a tanárképzésben betöltött funkcióit.

6	7	
<i>Keresztnév</i>	<i>Funkció</i>	
6.1.	7.1	0-X
6.2.	7.2	
6.3	7.3	
6.4	7.4	
6.5	7.5	
6.6	7.6	
6.7	7.7	
6.8	7.8	
6.9	7.9	
6.10	7.10	
6.11	7.11	
6.12	7.12	

A következőkben az előbb felsorolt személyek mindegyikére vonatkozóan néhány kérdést szeretnék feltenni, melyek munkakapcsolatukat jellemezhetik. Kezdjük az elsőként említett személlyel!

6.1 Név:

8.1 **Mennyire rendszeres** ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,
- 2-évente néhány alkalom,
- 3-havi rendszerességű,
- 4-heti rendszerességű,
- 5-naponta vannak munkakapcsolatban.
- 6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.1 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

1-Ő keresi

2-Ön keresi

3-kölcsönös

4-nem keresik egymást

0 – X

10.1 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

1- Ön ad

2- Ön kap

3- kölcsönösen

0 – X

.Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.1	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.1	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.1	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.2 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

8.2 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

1-évente egyszeri,

2-évente néhány alkalom,

3-havi rendszerességgű,

4-heti rendszerességgű,

5-naponta vannak munkakapcsolatban.

6-nem áll vele munkakapcsolatban

0 – X

9.2 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

1-Ő keresi

2-Ön keresi

3-kölcsönös

4-nem keresik egymást

0 – X

10.2 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

1-Ön ad

2- Ön kap

3- kölcsönösen

0 – X

☐

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.2	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.2	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.2	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.3 Név:

Ha nincs több, tovább a 14-re!

8.3 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

1-évente egyszeri,

2-évente néhány alkalom,

3-havi rendszerességű,

4-heti rendszerességű,

5-naponta vannak munkakapcsolatban.

6-nem áll vele munkakapcsolatban

0 - X

☐

9.3 Általában Ö keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

1-Ö keresi

2-Ön keresi

3-kölcsönös

4-nem keresik egymást

0 - X

☐

10.3 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

1-Ön ad

2- Ön kap

3- kölcsönösen

0 – X

☐

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.3	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.3	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.3	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.4 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

#### 8.4 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
 2-évente néhány alkalom,  
 3-havi rendszerességű,  
 4-heti rendszerességű,  
 5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
 6-nem áll vele munkakapcsolatban

0 – X

#### 9.4 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ő keresi  
 2-Ön keresi  
 3-kölcsönös  
 4-nem keresik egymást

0 - X

#### 10.4 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
 2- Ön kap  
 3- kölcsönösen

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.4	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.4	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.4	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	



6.5 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

8.5 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.5 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ő keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

☐

0 - X

10.5 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

☐

0 – X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.5	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.5	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.5	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.6 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

8.6 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.6 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ő keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

☐

0 - X

10.6 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

☐

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.6	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.6	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.6	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.7 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

8.7 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.7 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ő keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

☐

0 - X

10.7 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

☐

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.7	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.7	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.7	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.8 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

8.8 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.8 Általában Ö keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ö keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

☐

0 - X

10.8 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

☐

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.8	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.8	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.8	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.9 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
----------	--------------------------------

8.9 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.9 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ő keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

☐

0 - X

10.9 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

☐

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.9	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.9	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.9	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.10 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
-----------	--------------------------------

8.10 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

0 - X

9.10 Általában Ö keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ö keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

0 - X

10.10 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.10	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.10	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.10	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.11 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
-----------	--------------------------------

8.11 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
 2-évente néhány alkalom,  
 3-havi rendszerességgű,  
 4-heti rendszerességgű,  
 5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
 6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐


---

0 - X

9.11 Általában Ö keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ö keresi  
 2-Ön keresi  
 3-kölcsönös  
 4-nem keresik egymást

☐


---

0 - X

10.11 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
 2- Ön kap  
 3- kölcsönösen

☐


---

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.11	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.11	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.11	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	

6.12 Név:	Ha nincs több, tovább a 14-re!
-----------	--------------------------------

8.12 Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat?

- 1-évente egyszeri,  
2-évente néhány alkalom,  
3-havi rendszerességgű,  
4-heti rendszerességgű,  
5-naponta vannak munkakapcsolatban.  
6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

9.12 Általában Ő keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös?

- 1-Ő keresi  
2-Ön keresi  
3-kölcsönös  
4-nem keresik egymást

☐

0 - X

10.12 Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle?

- 1-Ön ad  
2- Ön kap  
3- kölcsönösen

☐

0 - X

Most arra kérem, hogy értékelje ezzel a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!

11.12	kellemes	1	2	3	4	5	kellemetlen	X-0	
12.12	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	nincsenek viták	X-0	
13.12	egyáltalán nem fontos Ön számára	1	2	3	4	5	a legfontosabb	X-0	



14. Ezután arra kérném, hogy fejezze ki, hogy a következő állításokkal mennyire ért egyet egy öt fokú skálán. Adjon 1-t, ha egyáltalán nem ért egyet és 5-t, ha teljesen egyetért.

	egyáltalán nem ért egyet				teljesen egyetért			
14.1. A bejövő évfolyamok középiskolából hozott tudása nem elegendő a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.1.1 Meg kell emelni a tanulók középiskolában szerzett tudásának szintjét, amihez mindenekelőtt jó tanárok kellenének.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.1.2 A felsőfokú tanulmányok követelményeit és módszereit ahhoz kell igazítani, hogy ma mennyit tudnak a középiskolából bejövő évfolyamok.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.1.3 Felzárkóztató tanulmányokat kell közbeiktatni, az igénytelen középiskola és a hagyományosan igényes felsőoktatás közé, ami a tanárnak is és a hallgatónak is többletmunka.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.1.4 A közoktatásból hozott tudás elégtelensége jól mutatja, hogy a korábbi tanárképzési rendszer nem volt hatékony.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.2. A középiskolai felkészítés titka az, hogy az iskolákba szakmájukat szerető és megszerettetni tudó tanáregyenísek kerüljenek, akiknek szakmai és módszertani tudása megkérdőjelezhetetlen.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.2.1 A tanár szaktárgyát is akkor tudja megszerettetni, ha egészséges személyisége van és magatartása példaadóan emberséges.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.2.2 A természettudományi utánpótlás hiánya azt mutatja, hogy az eddig kibocsátott tanárok szakmai és módszertani tudása nem volt elegendő a diákok érdeklődésének és szeretetének felébresztéséhez e széles terület iránt.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.2.3 A hatékony, jó pedagógus felkészítése abból áll, hogy megtanítjuk a szaktárgyára és arra, hogy a szaktárgyi tudását és elkötelezettségét tovább tudja adni.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.2.4 Az iskolai felkészítés eredményességében ma döntő tényező a tanuló motiválása és annak fenntartása.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.3. A tanári hivatás választásában az a döntő, hogy a diákok érdekes órákat hallhattak tanáraiktól és nem az, hogy milyen pedagógiai problémák megoldását látták az iskolában.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.3.1 A korszerű ismeretek szakszerű közvetítése a tanár elsőrendű feladata, és ennek a jó példái vonzzák a diákokat erre a pályára.	1	2	3	4	5	0-	X	
14.3.2 Vannak olyan hallgatók, akik azért választják és látogatják a tanárszakot, mert a gyermekek személyiségének fejlődése foglalkoztatja őket és azt szeretnék előmozdítani.	1	2	3	4	5	0-	X	

14.3.3 A tanári hivatás választásában (különösen a középiskolai tanulmányokat közvetlenül követő döntésben) perdöntő lehet a személyes iskolai tapasztalat, a tanároktól kapott jó vagy rossz példa, és az ennek nyomán a hallgatóban kialakuló „laikus pedagógia”.	1	2	3	4	5	0-X	
14.3.4 A tanári hivatás választásában sokszor a biztos munkaviszony és a nyári szünidő hossza a meghatározó.	1	2	3	4	5	0-X	
14.4. A tömegképzés átlagához igazodva a kiváló hallgatók haladását is lelassítjuk az egyetemeken.	1	2	3	4	5	0-X	
14.4.1 Meg kell szüntetni a tömegképzést, csak az tanuljon tovább, aki eleget tud tenni az igényes követelményeknek.	1	2	3	4	5	0-X	
14.4.2 A szakmailag kiváló hallgatók számára az egységes alapképzés során meg kell teremteni és fel kell kínálni a tehetséggondozás sajátos, gyors útját.	1	2	3	4	5	0-X	
14.4.3 Már az alapképzésben szakmai teljesítményük alapján külön útra kell terelni a leendő kutatókat és a leendő tanárokat.	1	2	3	4	5	0-X	
14.4.4 Fontos, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei jussanak el a felsőoktatásba, szerezzenek oklevelet, a képzett emberek a gazdasági növekedés és a társadalmi stabilitás alapja.	1	2	3	4	5	0-X	
14.5. A bolognai rendszerű kétciklusú képzés bevezetésével a tanári pálya iránti érdeklődés ugrásszerűen visszaesett.	1	2	3	4	5	0-X	
14.5.1 A tanári pálya iránti érdeklődés nem mindenütt, hanem sajátosan a természettudományok területén esett vissza.	1	2	3	4	5	0-X	
14.5.2 A tanárszak iránti érdeklődés nagyban függ attól is, hogy az alapképzést elvégzők számára mennyire hozzáférhető más lehetőség, a tudományágak kutatói és más szakértői kínálata.	1	2	3	4	5	0-X	
14.5.3 A bolognai rendszer annyiban felelős a tanárszakra jelentkezés csökkenéséért, hogy szabad választást hagy az alapképzést végzők számára mire akarnak szakosodni a mesterképzésben.	1	2	3	4	5	0-X	
14.5.4 A bolognai képzés megszüntette azt a korábbi gyakorlatot, mely a tanári pálya iránt valóban érdeklődők többszörösét képezte tanárnak.	1	2	3	4	5	0-X	
14.6. Adott körülmények között az a legfontosabb, hogy egyáltalán legyenek tanár szakos hallgatók, legyenek olyanok, akik erre a hivatásra készülnek.	1	2	3	4	5	0-X	
14.6.1 El kell háritani a tanulmányok elől minden felesleges akadályt, mesterképzés előtti szűrést, és anyagi eszközökkel is ösztönözni kell a tanárszak felvételét és elvégzését.	1	2	3	4	5	0-X	
14.6.2 A felsőoktatási intézményekbe úgy kell meghirdetni a felvételi helyeket, hogy a valóban szükséges pályákra, például tanárnak, jelentkezhesse a középiskolások.	1	2	3	4	5	0-X	
14.6.3 Bízunk a hallgatók tanulmányaik során kiérlelt döntésére, hogy válasszak a tanárszakot, mert ez kötelezi el őket a hivatás mellett és tartja meg a pályán.	1	2	3	4	5	0-X	

14.6.4 A tanárok társadalmi presztízsének, anyagi megbecsültségének javításával, valamint marketing és PR eszközökkel szükséges előmozdítani a tanári pálya iránti érdeklődést a fiatalok körében.	1	2	3	4	5	0-X	
14.7. A kéteiklusú képzéshez képest nagy az előnye az osztatlan felkészítésnek, amikor a tanulmányok kezdetétől lehet tudni, hogy ki készül tanárnak.	1	2	3	4	5	0-X	
14.7.1 A bolognai képzésben a szakmai és a pedagógiai jellegű tanulmányok aránytalanul oszlanak el a két ciklus között, a tanári mesterképzésben nem lehet kellően elmélyíteni a szakmai felkészítést, és a torlódó pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani stúdiumokat nem lehet időben egymásra építeni.	1	2	3	4	5	0-X	
14.7.2 Az osztatlan képzés kezdetétől fogva a tanári felkészítés céljait szolgálhatja, a szakmai szocializációt nem töri meg és nem keresztezi semmi.	1	2	3	4	5	0-X	
14.7.3 A középiskolai tanulmányok után meghozott döntések felülvizsgálatának a lehetőségét meg kell adni a hallgatóknak, ha mégsem akar tanár lenni, akkor válthasson át diszciplináris képzésre, mint ahogy a diszciplináris felkészítésben részesülőknek is meg kell engedni, hogy átmenjen tanárszakra.	1	2	3	4	5	0-X	
14.7.4 Az osztatlan képzés hátránya, hogy nem biztosít lehetőséget az alkalmatlan hallgatóknak a kilépésre, ezért azok is tanári oklevelet szereznek, vagy sokéves tanulás után végzettség nélkül távoznak.	1	2	3	4	5	0-X	
14.8. A bolognai rendszer első ciklusa, az alapképzés elvégzése nem tudni mire jó az iskola világában, az alapidiplomát itt nem lehet mire használni.	1	2	3	4	5	0-X	
14.8.1 A bolognai rendszer bevezetésekor az alapképzési szakok természettudós és bölcsész kidolgozói törődtek azzal, hogy az a munkaerőpiacon felhasználható felkészültséget nyújtson.	1	2	3	4	5	0-X	
14.8.2 A természettudományos és bölcsész alapképzésnek a bolognai rendszerben nem feladata az iskolai funkciók ellátására való felkészítés.	1	2	3	4	5	0-X	
14.8.3 A bolognai rendszer elveibe ütközik, ha az alapképzés diplomája nem egyenértékű és van olyan tanári specializáció, amellyel a tudományág kutatói és egyéb szakértői mesterképzésére nem lehet felvételt nyerni.	1	2	3	4	5	0-X	
14.8.4 A tanárképzés egységes mesterszintre emelése előmozdítja, hogy a felsőoktatásból a 21. század magyar iskoláiba a legjobbak kerüljenek be tanárként.	1	2	3	4	5	0-X	
14.9. Tanárokat nem az európai munkaerőpiac számára képezzük.	1	2	3	4	5	0-X	
14.9.1 A tanári munka erős nyelvi kötöttsége miatt minden nemzet saját magának képez tanárt, a tanárok tudása csak nehezen konvertálható a különböző országok között.	1	2	3	4	5	0-X	

14.9.2 A bolognai rendszerű képzésnek nagy ígérete, hogy a „tanár idegen nyelven” szakképzés megnyílt lehetőségével élni fog és felkészít humán és természettudományos tantárgyak idegen nyelvű oktatására a hazai kétnyelvű iskolákban és külföldi oktatási rendszerekben.	1	2	3	4	5	0-X	
14.9.3 A szaktárgyak oktatásának és az oktatási rendszerek működésének külföldi tapasztalatai manapság nélkülözhetetlenek a hazai tanári munka jó színvonalához és fejlesztéséhez is.	1	2	3	4	5	0-X	
14.9.4 A tanár valójában nem kell, hogy beszéljen idegen nyelvet, mindennapi feladatai során a nyelvtudását nem, vagy alig használja	1	2	3	4	5	0-X	
14.10. Az, hogy kiből válhat jó tanár, genetikailag meghatározott.	1	2	3	4	5	0-X	
14.10.1 A tanári hatékonyság különleges és nem is tanulható adottság, lehet gyakorolni és finomítani, de valakiben vagy megvan, vagy nincs.	1	2	3	4	5	0-X	
14.10.2 A fiatalok iránti elkötelezettség és érdeklődés, a velük szembeni empátia és segítőkészség a tanári hivatás művészi gyakorlásának nélkülözhetetlen személyiség-feltétele.	1	2	3	4	5	0-X	
14.10.3 Az alkalmasságot (főleg a gyakorlatból) le lehet mérni, és ez alapján a tanári készségek a képzés során módszeresen fejleszthetők.	1	2	3	4	5	0-X	
14.10.4 A tanári rátermettséget jól méri a főbb tantárgyakból szerzett középiskolai érdemjegy.	1	2	3	4	5	0-X	
14.11. Tudós tanárokat kell képezni, az ő hatékonyságuk emelheti meg a közoktatás színvonalát és hatékonyságát.	1	2	3	4	5	0-X	
14.11.1 A tanárok szaktárgyi tudása szabja meg a közoktatás színvonalát, ezt kell megerősíteni és megemelni, hogy a diákok többet tudjanak és jórésztük helytálljon a felsőoktatásban is.	1	2	3	4	5	0-X	
14.11.2 Azok a tudós tanárok, akik a tudományágukat magas szinten ismerik és elmélyült művelésére is képesek: önálló, alkotó gondolkodásuk a legvonzóbb példa a tehetséges diákjaik számára.	1	2	3	4	5	0-X	
14.11.3 A tanároknak abban kell tudományosan felkészülni és elmélyedni, hogy a tanulási folyamatot hogyan tervezzék, szervezzék és értékeljék.	1	2	3	4	5	0-X	
14.11.4 Tudós tanár nem a tanárképzés végeztével lesz valakiből, hanem a tanári életútja során alakulhat valaki azzá egyrészt korszerű tudományos ismeretei folyamatos bővítésével, másrészt a tudományos ismeretei alkotó módon való közvetítésével, a diákok tudományra hangolásával.	1	2	3	4	5	0-X	

15. A következőkben két-két megállapítást olvasok fel, kérem döntse el, hogy a kettő közül Ön szerint melyik igaz, és melyik nem igaz.

AZ ALSORSZÁM SZERINT MINDKÉT ÁLLÍTÁS FELOLVASÁSA UTÁN DÖNTSÖN A KÉRDEZETT (pl. 37.1 és 37.11). A” MINDKETTŐ” ÉS „EGYIK SEM” LEHETŐSÉGET CSAK VÉGSŐ ESETBEN KÍNÁLJA FEL

	ez igaz	nem ez igaz	mind kettő	egyik sem		
15.1.1 A pedagógusképzés megújítása túltekint a tanórai ismeretátadáson, társadalmi és pszichológiai szempontból különböző tanulók személyiségfejlődését és együttműködését segíti elő	1	2			0 - X	
15.1.2 Bármilyen szakképzettséget nyújt is a tanári mesterképzés, ennek nélkülözhetetlen eleme a tanári hivatás gyakorlásához szükséges pedagógiai-pszichológiai tudás és látásmód	1	2	3	4	0 - X	
15.2.1 A bolognai rendszer bevezetése tette lehetővé, hogy a hallgatók felsőfokú tanulmányaik első ciklusa végén döntsek el, hogy akarnak-e mesterképzésben részt venni és választják-e a tanári mesterszakot	1	2			0 - X	
15.2.2 Ha az alapképzést végző hallgató előtt a további egyetemi tanulmányoknak több lehetősége áll, és ezek közül saját döntése alapján a tanárképzést választja, ez határozott elkötelezettséget és motivációt jelent a tanári hivatásra való felkészülésben	1	2	3	4	0 - X	
15.3.1 A kétciklusú tanárképzésben az alapképzésnek az a szerepe, hogy megismertesse a hallgatót a tudomány alapfogalmaival, szemléletével és módszereivel: ez a tapasztalat nem csak egy adott tudományághoz való viszonyt alapozza meg, hanem általában a tudományok iránti attitűdöt formálja	1	2			0 - X	
15.3.2 A tanári mesterképzés kifejezetten és célzottan a tanári hivatásra készít fel, a szaktudományos tartalmait is ennek megfelelően kell megszabni, a szakmai ismereteknek a szaktárgyi pedagógiával egységben kell megjeleníteniük	1	2	3	4	0 - X	
15.4.1 Kevesebb szakmai felkészítésre van szükség az általános iskolai tanároknak, mint azoknak, akik a gimnáziumban fognak tanítani, erre a célra jól megfelelt a főiskolai szint és négy év	1	2			0 - X	
15.4.2 A főiskolák és az egyetemek közötti jelentős szakmai-tudományos különbségek áthidalását nem kell erőltetni, őrizzük meg a hagyományos intézménytípusokat és mindegyik töltse be a maga feladatát	1	2	3	4	0 - X	

15.5.1 A középfokú iskolákban továbbtanuló diákok nagy részének piacképes szakmát kell tanulni, hogy meg tudja állni a helyét a magyar munkaerőpiacon, gimnáziumba azok járjanak, akik kifejezetten felsőfokú tanulmányokra képesek és készülnek	1	2			0 - X	
15.5.2 Ha olyan emberek kerülnek a felsőoktatásba, akik ennek anyagi és szellemi terheit nem bírják elviselni, akkor ez nekik sem jó, és csak lerontják a felsőoktatási intézmények működésének hatékonyságát	1	2	3	4	0 - X	
15.6.1 Ha a pedagógusokat alapvetően állami kézben lévő közoktatási intézmények foglalkoztatják, akkor az állam, mint megrendelő, világosan meg tudja határozni, hogy milyen ismeretekre, milyen készségek kialakítására, milyen normák képviselésére van szüksége a leendő pedagógusoknak	1	2			0 - X	
15.6.2 A közoktatás, és így a pedagógusok sem vállalhatják fel, hogy az oktatási feladatokon túl a társadalmi beilleszkedés minden problémáját megoldják, ebben felelősséget kell vállalnia a családoknak, a helyi közösségeknek, és az e célt szolgáló különböző állami és társadalmi szervezeteknek	1	2	3	4	0 - X	

16. Ön tanárképzőnek tartja magát?

1- igen      2- nem

☐


---

0 - X

17. Kérem, hogy sorolja fel, hogy a tanárképző szerepen kívül Önnek még milyen identitásai (élet/munkafeladatai) vannak? (Pl. tudományos, adminisztratív, közéleti, művészeti szerepvállalások)

---

0 - X

18. Kérem, rangsorolja ezeket fontossági szempontból.

---

0 - X

19. Kérem, határozza meg egy mondatban, hogy **mi az Ön szerepe a tanárképzésben.**

---

0 - X

20. Megítélése szerint saját tanárképzési tevékenysége  **mennyire fontos** a munkafeladatai között. (1 - egyáltalán nem, 5 - a legfontosabb)

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      a legfontosabb      ☐

0 – X

21. És megítélése szerint saját tanárképzési tevékenysége  **mennyire nehéz** a munkafeladatai között. (1 - egyáltalán nem, 5 - a legnehezebb)

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      a legnehezebb      ☐

0 – X

22. Kérem, értékelje az Ön saját tanárképző tevékenységét 5 fokú skálán az alábbi szempontokból: 1-es egyáltalán nem jó, 5-ös nagyon jó

	egyáltalán nem jó				nagyon jó		
22.1 Közvetített tudásanyag megalapozottsága és frissessége	1	2	3	4	5	0-X	
22.2 Pedagógiai készségfejlesztő hatása	1	2	3	4	5	0-X	
22.3 Oktatás-módszertani színvonala, eszköztárának változatossága	1	2	3	4	5	0-X	

23. Ön munkakapcsolatban áll az intézmény gyakorlóiskolaival vagy partneriskolaival?

1- igen

2- nem

TOVÁBB A 26.-RA

☐

0 - X

24. Milyen gyakoriságú ez a munkakapcsolat?

1-évente egyszeri,

2-évente néhány alkalom,

3-havi rendszerességű,

4-heti rendszerességű,

5-naponta vannak munkakapcsolatban.

6-nem áll vele munkakapcsolatban

☐

0 - X

25. Ha igen, kérem 5 fokozatú skálán jellemezze ezt a munkakapcsolatot a következő szempontokból

25.1 mennyire kellemes	kellemetlen	1	2	3	4	5	kellemes	0- X	
25.2 vitákkal mennyire terhelt	vitákkal terhelt	1	2	3	4	5	egyetértéssel nyugvó	0- X	
25.3 a munkakapcsolat mennyire fontos	legkevesebb fontos	1	2	3	4	5	legfontosabb	0- X	

26. Kérem, röviden mondja el, hogy kik (mely szerepkört betöltő szereplők) és hogyan határozták meg az Ön szakterületén a tanárképzési tartalmakat, a tantervi hálót és tananyagot?

0 - X



27. Kérem, értékelje 5 fokú skálán, hogy a **diszciplináris szakterületeken** kialakult tanárképzési tananyag Ön szerint mennyire korszerű szakmai tartalmában az alábbi összehasonlításokban! 1-es legyen, ha elavult, 5-ös, ha korszerű

	elavult			korszerű			
27.1 az intézményi képzési kínálatához képest:	1	2	3	4	5	0 -X	
27.2 társintézmények tanárképzési gyakorlatához képest:	1	2	3	4	5	0 -X	
27.3 ismert külföldi tanárképző intézményekhez képest:	1	2	3	4	5	0 -X	

28. Az előző módon értékelje , hogy a **pedagógiai-pszichológiai területen** kialakult tananyag Ön szerint mennyire korszerű szakmai tartalmában.

	elavult			korszerű			
28.1 az intézményi képzési kínálatához képest:	1	2	3	4	5	0 -X	
28.2 társintézmények tanárképzési gyakorlatához képest:	1	2	3	4	5		
28.3 ismert külföldi tanárképző intézményekhez képest:	1	2	3	4	5		

28.a. Miért minősíti ilyennek a pedagógiai-pszichológiai tananyagot?

---

0 - X

29. Az Ön szerint **változott-e** a tanárképzés pedagógiai és pszichológiai tartalma.

1- igen

2- nem

TOVÁBB A 32.-RE

---

0 - X

30. Ha igen, akkor javára, vagy kárára?

1- javára

2- kárára

---

0 - X

31. Ha változott, akkor Ön szerint a tanárképzés pedagógiai és pszichológiai tartalma leginkább miben tér el a korábbtól:

1- tartalmában és témáiban

2- szemléletében

3- mindkettőben

---

0 - X

32. És Ön szerint mennyire korszerű szakmai tartalmában **szak módszertani területen** kialakult? Az előbbieknél megfelelően értékelje!

	Elavult			korszerű			
32.1 az intézményi képzési kínálatához képest:	1	2	3	4	5	0 – X	
32.2 társintézmények tanárképzési gyakorlatához képest:	1	2	3	4	5	0 – X	
32.3 ismert külföldi tanárképző intézményekhez képest:	1	2	3	4	5	0 – X	

31. Az Ön szerint **változott-e** a tanárképzés szak módszertani tartalma.

1- igen

2- nem

TOVÁBB A 34.-RE

☐

0 - X

32. Ha igen, akkor javára, vagy kárára?

1- javára

2- kárára

0 - X

33. Ha változott, akkor Ön szerint a tanárképzés szak módszertani tartalma leginkább miben tér el a korábbtól:

1- tartalmában és témáiban

2- szemléletében

3- mindkettőben

☐

0 - X

35. Léteznek-e szakmai fórumok az intézményben a tanárképzésre vonatkozóan?

1- igen

2- nem

TOVÁBB 40.-RE

☐

0 - X

36. E fórumok a tanárképzés egészére, vagy egyes szakterületekre vonatkoznak? Ha részterületre, akkor melyikre?

1- egészre

2- részterületre

☐

0 - X

37. Milyenek ezek a szakmai fórumok?

0 - X

38. Részt vesz-e Ön ezeken, ha igen milyen gyakran?

1- mindig

2- néha (ritkán)

3- soha

TOVÁBB A 40.-RE

☐

0 - X

39. Amennyiben igen, kérem, jellemezze, hogy az Ön számára mennyire hasznosak a rendezvények. (1 - egyáltalán nem, 5 – nagyon hasznos)

egyáltalán nem

1

2

3

4

5

nagyon hasznos

☐

0 - X

40. Van a tanárképzés intézményi megvalósulásának eredményességéről visszajelzés?

1-igen

2-nem

TOVÁBB A 44.-RE

☐

0 - X

41. Ha igen, az a teljes tanárképzésre vagy annak egyes részterületeire vonatkozik?

1- a teljes tanárképzésre

2- egyes részterületeire

☐

0 - X

42. Mennyire rendszeres ez a visszajelzés?

1- nincs

2- egyszer előfordult

3- alkalmilag

4- rendszeresen

5- mindig

☐

0 - X

43. Ön szerint az ilyen visszajelzések a tanárképzésről mennyire hasznosak? 1-es, ha haszontalan és 5-ös ha hasznos.

haszontalan

1

2

3

4

5

hasznos

☐

0 - X

44. Megint arra kérem, jelezze, hogy a következő megállapításokkal mennyire ért egyet! 1-es, ha egyáltalán nem, 5-ös, ha teljes mértékben.

	egyáltalán nem éri egyet					teljesen egyért		
44.1 A kétciklusú képzésben nincs mód arra, hogy a tanári pályát választók elsajátítsák második szakképzettségük szemléleti alapjait.	1	2	3	4	5	0- X		
44.1.1 A bolognai rendszerű képzés első ciklusa szolgál a tudományos ismeretek és szemlélet elmélyítésére, ha ez az első szakképzettség vonatkozásában sikeres, az kisugárzik a második szakképzettség területére is.	1	2	3	4	5	0- X		
44.1.2 Valójában minden tanár, vagy a tanárok többsége az egyik szakját tanítja szívesebben és rendszeresebben, a második szakképzettségre az iskolai munkaszervezés kényszerei miatt van szükség.	1	2	3	4	5	0- X		
44.1.3 A második szakképzettségre való felkészülés kreditvolumene eléri a korábbi főiskolai tanárképzés mértékét, így e tekintetben is el lehet és el kell juttatni a hallgatókat a szemléletformálásnak arra a szintjére, amelyen a tanárok jórésze állt, mégpedig mindkét szakja tekintetében.	1	2	3	4	5	0- X		
44.1.4 A második szakképzettség kreditvolumene ugyan nem nagy, de a jól irányzott és célszerűen felépített tanterv így is képes biztosítani a tanári pályakezdéshez szükséges szakmai ismereteket és szemléletet.	1	2	3	4	5	0- X		
44.2. A kétszakos képzés mai rendszerében a szaktárgyi képzések aszimmetriája problémát okoz.	1	2	3	4	5	0- X		
44.2.1 Bolognai rendszerben úgy szereznek két tanári szakképzettséget a hallgatók, hogy a második szakképzettség megalapozottsága és tárgyi tudása valójában elégtelen a színvonalas iskolai oktatómunkához.	1	2	3	4	5	0- X		
44.2.2 A tanárképzés látszólagos kétszakossága félrevezeti a hallgatót és az őt alkalmazó iskolát is, hiszen a két szakképzettség nem lehet egyenértékű az oktatás gyakorlatában.	1	2	3	4	5	0- X		
44.2.3 A bolognai rendszerű képzésben az első szakképzettséghez vezető tanulmányok kreditértéke meghaladja a korábbi egyetemi képzését és a második szakképzettséghez vezető tanulmányok eléri a korábbi főiskolai tanárszak mértékét.	1	2	3	4	5	0- X		
44.2.4 A tanári életpálya folyamán a második szakképzettséggel kapcsolatos szakmai és módszertani tudás továbbképzésben is elmélyíthető, ezért nem szükséges, hogy a tanárképzés során a két szakképzettségre egyforma figyelem jusson.	1	2	3	4	5	0- X		
44.3. A pedagógiai-pszichológiai képzés arányának erőteljes növekedése a szakmai felkészítés és tudás rovasára ment végbe.	1	2	3	4	5	0- X		

44.3.1 A tanárnak a mai közoktatásban olyan nevelési problémákkal kell megküzdieni, melyek megoldásához a szakismeret önmagában nem ad elég alapot, erre minden korábnál jobban fel kell készülni pedagógiából és pszichológiából.	1	2	3	4	5	0-X	
44.3.2 A tanárképzésben nélkülözhetetlen a szilárd szakismeretek és szakmai szemlélet elsajátítása, ezt a pedagógiai-pszichológiai tanulmányok soha nem fogják pótolni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.3.3 A szaktárgyak ismeretanyaga a tudományok fejlődésével és differenciálódásával rohamosan nő, a tanárnak ezzel lépést kell tartania és képesnek kell lennie tanítványait eligazítani a tudománynak a tananyagon túlterjedő világában és meg kell óvni őket az áltudományos nézetektől.	1	2	3	4	5	0-X	
44.3.4 A közoktatásban jelenleg nem a tanárok szakismeretének hiánya a tanulás gátja, hanem inkább a diákok motiválatlansága, érdektelensége, értelmi és érzelmi kallódása, melyre helyes válasz a tanárok jobb felvértezése pedagógiai-pszichológiai tudással.	1	2	3	4	5	0-X	
44.4. A pedagógiai-pszichológiai tanulmányokban aránytalan túlsúlyban vannak az elméleti neveléstudományi ismeretek a gyakorlati tartalomhoz képest.	1	2	3	4	5	0-X	
44.4.1 A neveléstudomány és pszichológiai tanulmányok elméleti része gyakran csak elvont, bő beszéd az iskolai munkáról, ehelyett a gyakorlati tanári tevékenységhez kellene jó megoldási kulcsokat adni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.4.2 A tanári hivatásra való felkészülés során egyszerűen nem lehet eleget beszélni az iskoláról, a tanár mozgásteréről, funkcióiról és eszközeiről, ez a tudatos és önreflexív tanári munka nélkülözhetetlen előfeltétele.	1	2	3	4	5	0-X	
44.4.3 A tanárképzésben most megnőtt az iskola terepén végzett gyakorlat, ezt kell a neveléstudományi és pszichológiai ismereteknek előkészíteni és a feldolgozásban támogatni, ez biztosítja elmélet és gyakorlat koherens egymásra épülését.	1	2	3	4	5	0-X	
44.4.4 A pedagógiai stúdiumok azért elméletiek mert túl sok a neveléstörténet.	1	2	3	4	5	0-X	
44.5. A tanárképzés középpontjába a szak módszertan oktatását és az iskolai gyakorlatot kell állítani.	1	2	3	4	5	0-X	
44.5.1 A szak módszertan fordítja a gyakorlat nyelvére a szaktárgyi tudományból és pedagógiai-pszichológiai stúdiumokból tanultakat.	1	2	3	4	5	0-X	
44.5.2 Se a szakmai felkészítés, se az általános pedagógiai-pszichológia tanítása nem éri el célját, ha a szaktárgyi pedagógia nem köti össze őket és nem teszi ki őket az iskolai gyakorlat próbájának.	1	2	3	4	5	0-X	

44.5.3 Előrelépés, hogy a képesítővizsga a bolognai rendszerben nem egy elméleti dolgozat védése, hanem az iskolai gyakorlatban szerzett tapasztalatokat leíró és önreflexív módon elemzett portfólió.	1	2	3	4	5	0-X	
44.5.4 A szakmódszertan azért nem tölti be a szerepét, mert nem újult meg, például nem vette figyelembe az internet és az infokommunikációs technológia nyújtotta lehetőségeket. .	1	2	3	4	5	0-X	
44.6. Szinte lehetetlen a bolognai rendszer egységes tanárképzésében a 10-14 évesek és a 14-18 évesek oktatását végző tanárok eltérő felkészítésének igényeit együtt kielégíteni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.6.1 Sok esetben nincs is értelme általános, illetve középiskolai tanárról beszélni, hiszen a tanár 8 vagy 6 éven át az érettségig kísérheti tanítványait, és erre fel is kell készülnie.	1	2	3	4	5	0-X	
44.6.2 A magyar gimnáziumok legszebb hagyományai idején is a tudós tanárok is 10 éves kortól 18 éves korig tanították diákjaikat.	1	2	3	4	5	0-X	
44.6.3 A megkívánt szakmai ismeretanyag és a használható módszertani tudás annyira más 10 és 14 évesek, illetve 14 és 18 évesek tanításában, hogy a kétféle tanár egyidejűleg és egy időkeretben nem is készíthető fel.	1	2	3	4	5	0-X	
44.6.4 A két korosztályra való összekényszerített képzés egyszerre lesz részben hiányos, részben felesleges.	1	2	3	4	5	0-X	
44.7. A tanárképzés három főbb részterületét logikailag is, időben is szervesen egymásra kell építeni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.7.1 A diszciplináris alap- és mesterképzéstől eltérően a tanárképzésben nincs helye a tantárgykinálathoz való szabad választásnak, itt pontosan meg kell szabni, hogy a közoktatási tananyag ismeretét milyen tárgyak biztosítják, és milyen sorrendben kell elsajátítani őket.	1	2	3	4	5	0-X	
44.7.2 A bolognai rendszerű tanárképzés keretében is elő lehet írni, hogy a hallgató milyen ismeret- és képességfejlesztő kurzusokat látogasson, mi kell a ciklusok egymásra épülő követelményeinek teljesítéséhez.	1	2	3	4	5	0-X	
44.7.3 A tanári hivatásra való felkészítés a főbb területek tartalmilag és munkaszervezésben összehangolt oktatását követeli meg.	1	2	3	4	5	0-X	
44.7.4 A koherencia megeremtéséhez a tanárképzésben alapvetően a pedagógiai és pszichológiai modulnak kell tartalmában alkalmazkodni a diszciplináris ismeretkörök és ahhoz tartozó szaktárgyi pedagógiák tartalmaihoz.	1	2	3	4	5	0-X	
44.8. A tanárképzésnek a szakmák kezébe kell kerülnie.	1	2	3	4	5	0-X	

44.8.1 A gyerekek fejlődéséről és fejlesztéséről sokaknak van sokféle elképzelése, de hogy mit kell megtanítani nekik és hogyan, azt az egyes tudományágak tudós művelői tudják a legjobban.	1	2	3	4	5	0-X	
44.8.2 Azt nem lehet elvitatni, hogy a pszichológiai tudással megalapozott pedagógia maga is egy szakma, és az oktatásügy és maga a tanárképzés akkor van a legjobb kezekben, ha ennek a hivatásnak a hozzáértő szakemberei irányítják, képviselik és fejlesztik.	1	2	3	4	5	0-X	
44.8.3 Nem véletlen, hogy a felsőoktatási intézményekben a természettudományoknak és a bölcsészettudományoknak magasabb a tudományos rangja és tekintélye, mint a pedagógiának.	1	2	3	4	5	0-X	
44.8.4 A tanárképzés akkor lehet eredményes, ha az abban résztvevő diszciplináris területek elismerik a pedagógia - pszichológia és szakmódszertan tudományos egyenrangúságát és elfogadják a tanárképzésben a pedagógia és pszichológia irányító szerepét	1	2	3	4	5	0-X	
44.9. A tanárképzésben résztvevő oktatási egységek és szakemberek munkáját a meglévő hagyományokra és az intézményi szerkezetre tekintettel kell koordinálni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.9.1 A tanárképzésben többféle szakember és több szervezeti egység vesz részt, ezek munkájának tartalmi összerendezése és működésének összehangolása nélkül nem lehet hatékony a hivatásra való felkészítés.	1	2	3	4	5	0-X	
4.9.2 Tanárképzés a természettudományi és bölcsészettudományi képzési területek számára mennyiségében és minőségében egyaránt olyan fontos feladat, hogy ezeknek a területeknek a szervezeti gazdái, az érintett karok nem mondhatnak le a tanárképzésért viselt felelősségről.	1	2	3	4	5	0-X	
44.9.3 Nyilván össze kell hangolni egy felsőoktatási intézményben a különböző szakképzettséget nyújtó tanárképzéseket, de csak növeli a szervezeti bizonytalanságot, ha a hagyományok szerint szorosan összekapcsolódó diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés szervezetiileg elválik egymástól.	1	2	3	4	5	0-X	
44.9.4 A koordinációt az oktatásszervezési kérdésekre kell korlátozni, a tartalmat a szakterületi illetékesekre kell bízni, ők tudják a legjobban.	1	2	3	4	5	0-X	
44.10. A diszciplináris és a tanárképzés szétválásának mások a hagyományai a természettudományi és a bölcsészettudományi területen.	1	2	3	4	5	0-X	

44.10.1 A bölcsészettudományi területen a diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés hagyományosan együtt folyt, együtt zajlik a bolognai rendszerű alapképzésben is, ami takarékos oktatásszervezési megoldás, és a továbbhaladás útja tekintetében meghagyja a hallgatók szabad választását.	1	2	3	4	5	0-X	
44.10.2 A természettudományi képzési területen a viszonylag nagy létszámú tanárképzéstől régóta elválik a kutatóképzés, és ha ezt a bolognai rendszerű alapképzésben nem őrizték volna meg, akkor a tehetséges kutatók és szakértők szakmai előrehaladása indokolatlanul lefékeződött volna.	1	2	3	4	5	0-X	
44.10.3 A kutatók és tanárok képzésének elvi és gyakorlati szétválasztásakor azt a veszélyt mindenképpen el kell kerülni, hogy a szakmailag kevésbé tehetségesek vagy eredményesek szoruljanak a tanári pályára, kiválasztásukban szakmai kontraszelekció érvényesüljön.	1	2	3	4	5	0-X	
44.10.4 A természettudományok terén a kiváló hallgatók számára nem versenyképes perspektíva a tanári pálya, a tanári pálya sokkal inkább gyengébbeknek való.	1	2	3	4	5	0-X	
44.11. A bolognai rendszerű két ciklussal a hazai hagyományoktól idegen keretbe kényszerítették a tanárképzést.	1	2	3	4	5	0-X	
44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.11.2 Semmi nem indokolja, hogy az európai többciklusú képzés kereteibe szorítsák a tanárképzést, hiszen az hazai piacra dolgozik.	1	2	3	4	5	0-X	
44.11.3 A bolognai rendszer két ciklusa alkalmas arra, hogy az alapozó szakmai tanulmányokat és a célirányos pedagógiai felkészítést egymásra építsék a tanárképzésben.	1	2	3	4	5	0-X	
44.11.4 A tanárképzésben a bolognai rendszer bevezetése lehetőséget biztosított egy másfél évtizedes szakmai megújulási folyamat kiteljesedésére.	1	2	3	4	5	0-X	
44.12. Az egyetlen tanári mesterszak megnevezése és szervezése olyan egységesítés, amely nem érzékelteti tanárképzés sokszínűségét és korlátok közé is szorítja azt.	1	2	3	4	5	0-X	
44.12.1 Az egyetlen tanárszak megalomán gondolat, hiszen 10000 szakképzettség kombináció egy kézben tartása mind elvileg, mind technikailag képtelenség.	1	2	3	4	5	0-X	
44.12.2 Óriásiak a különbségek az egyes szakterületek, szakképzettségek között, és a tanárságot ezek határozzák meg, ezek adnak arcot hozzá.	1	2	3	4	5	0-X	



44.12.3 A tanárképzés sokszínűségét és változatos kombinációit épp az teszi lehetővé, ha a különböző szakképzéseket egy átfogó szabályoknak engedelmeskedő rendszerbe állítjuk és elérjük, hogy különböző utakon egyként tanári felkészültséghez vezessenek el.	1	2	3	4	5	0-X	
44.12.4 Az biztosítja a közoktatási igényeknek megfelelő egységes kimeneti tudás megszerzését, hogy a tanárképzés egy, minden szakképzettséget és képzési formát magába foglaló szak.	1	2	3	4	5	0-X	
44.13. Komoly probléma a tanárképzésben érintettek tájékozatlansága, amit az emel ki és súlyosbít, hogy a bolognai rendszer kétségtelenül bonyolult.	1	2	3	4	5	0-X	
44.13.1 A hagyományos tanárképzés jól áttekinthető volt, megvolt az elágazó utak célja és átlátható volt a képzés rendje.	1	2	3	4	5	0-X	
44.13.2 A bolognai rendszerű képzés nemcsak a hallgatók, de a tanárok számára is átláthatatlan: a zavarok forrása az alap- és a mesterképzés kapcsolata, a tanári mesterképzés rengeteg szakképzettsége, a részfeladatok sok felelőse, miközben a tanárképzésnek nincs egy valódi gazdája.	1	2	3	4	5	0-X	
44.13.3 A bolognai rendszerű képzés bevezetése rengeteg változást hozott, nemzetközileg ismert és működőképes logikáját elfedte a túl részletes szabályozás, és az intézmények nehézsége és vonakodása is lassította az átállást az egymást követő ciklusok nyitottabb, rugalmasabb rendjére.	1	2	3	4	5	0-X	
44.13.4 A bolognai tanárképzés rendszere ugyan bonyolult, de a betanulás legnehezebb szakaszán már túl vagyunk: az intézmények már megoldották az átállás alapvető kérdéseit, a hallgatók az új rendszert elfogadták, abban már eligazodnak.	1	2	3	4	5	0-X	
44.14. A tanárszaktól elriaszthatja a hallgatókat a képzés idejének összefüggő tanítási gyakorlattal való meghosszabbítása is.	1	2	3	4	5	0-X	
44.14.1 Aki tanárnak készül és ezt megtehetette korábban a főiskolán két szakon négy év alatt, az nem biztos, hogy örül annak, hogy ugyanezért két képzési cikluson át öt és fél, hat évet kell eltöltenie a felsőoktatásban.	1	2	3	4	5	0-X	
44.14.2 Bármilyen értékes is a gyakorlat, de nagyon megnyújtja a képzést és bonyolult szervezési, szakmai vezetési és értékelési feladatot jelent, amire az intézmények nem voltak igazán felkészülve.	1	2	3	4	5	0-X	
44.14.3 Az állam is többlet-költséget vállal, a hallgató is hosszabban, többlet dolgozik a terepgyakorlattal megtöltött tanári mesterképzés keretében, de ez épp úgy megéri, mint más hivatásokra való felkészülés, az osztatlan, de a szakosító továbbképzéssel kiegészülő orvos- vagy jogászképzés hossza.	1	2	3	4	5	0-X	

44.14.4 Az iskolai gyakorlat megszervezésének, lebonyolításának, értékelésének komplex feladata a tanárképző intézményeket érzékennyé tesz a közoktatás jelen helyzetére és kihívásaira, ezáltal erősíti a képzési tartalmakban elméleti és gyakorlati részek koherenciáját.	1	2	3	4	5	0-X	
44.15. Az öt féléves tanári mesterszak hallgatói februárban végeznek, és így lehetetlen lesz számukra az iskolákban elhelyezkedni.	1	2	3	4	5	0-X	
44.15.1 Nincs annak jó üzenete és hatása, ha a tanév derekán zárul egy képzés, még akkor sem, ha számolunk azzal, hogy a rendelkezésünkre álló 12 félévvel a hallgatók viszonylag szabadon gazdálkodnak és meg-megcsúsznak tanulmányi kötelezettségeik ütemes teljesítésével.	1	2	3	4	5	0-X	
44.15.2 A gyakorlati félév beiktatása a tanárképzésbe egy olyan szakmai lehetőség és előrelépés, ami miatt megérte, hogy formabontó módon 5 féléves legyen a tanári mesterszak.	1	2	3	4	5	0-X	
44.15.3 Megoldást kell és lehet találni a gyakorlat megfelelő elhelyezésére a felsőoktatási tanárképzés keretében, annak végén, anélkül, hogy az iskolai terepen végzett gyakorlatot kiszakítanánk a felkészítésnek a képzőintézmény által irányított, ellenőrzött és értékelt folyamatából.	1	2	3	4	5	0-X	
44.15.4 Valós problémát az ötödik félév nem jelent sem a hallgatóknak, sem a közoktatásnak, mert a tanár szakos hallgatók a gyakorlatot követő félévet értelmesen és hasznosan tudják eltölteni.	1	2	3	4	5	0-X	

45. Kérem, írja a le a saját szavaival, hogy Ön szerint mitől jó a tanár, milyen a jó tanár.

---

0 - X

46. Ön szerint a „jó tanársághoz” a következő jellemzők mennyire fontosak? Használja megint az 5-fokú skálát, amelyen az 1-es nem egyáltalán nem fontos, az 5-ös pedig a nagyon fontos.

	egyáltalán nem fontos					nagyon fontos	
46.1 Megértő	1	2	3	4	5	0-X	
46.2 Követelően igényes	1	2	3	4	5	0-X	
46.3 Szigorú	1	2	3	4	5	0-X	
46.4 Szaktudása megalapozott	1	2	3	4	5	0-X	

46.5 Szaktudása friss	1	2	3	4	5	0-X	
46.6 Módszertani eszköztára széles	1	2	3	4	5	0-X	
46.7 Nyitott, elfogadó, toleráns	1	2	3	4	5	0-X	
46.8 Idegennyelvtudása van	1	2	3	4	5	0-X	
46.9 Türelmes	1	2	3	4	5	0-X	
46.10 Tanulásra, fejlődésre kész	1	2	3	4	5	0-X	
46.11 Használja a korszerű info-kommunikációs technológiai eszközöket	1	2	3	4	5	0-X	
46.12 Saját tanári gyakorlatán rendszeresen reflektál	1	2	3	4	5	0-X	
46.13 Jól fegyelmez	1	2	3	4	5	0-X	
46.14 Alapfeladata a tananyag megtanítása, átadása	1	2	3	4	5	0-X	
46.15 Alapfeladata a tanulói tanulás segítése	1	2	3	4	5	0-X	
46.16 Egyéb1:	1	2	3	4	5	0-X	
46.17 Egyéb2:	1	2	3	4	5	0-X	
46.18 Egyéb3:	1	2	3	4	5	0-X	

47. Ön véleménye szerint a **diszciplináris szakterületek oktatói** mit gondolnak arról, hogy mitől jó a tanár?

---

0 - X

48. Ön véleménye szerint a **szakmódszertanok** oktatói mit gondolnak arról, hogy mitől jó a tanár?

---

0 - X

49. Ön véleménye szerint a **pedagógia és pszichológia** oktatói mit gondolnak arról, hogy mitől jó a tanár?

---

0 - X

50. Ön véleménye szerint a **gyakorlóiskolák vezetőtanárai** mit gondolnak arról, hogy mitől jó a tanár?

---

0 - X

51. Az Ön véleménye szerint mik a **jelenlegi legfontosabb közoktatási kihívások?**

---

0 - X

52. Mit gondol az alábbi jelenségek mennyire súlyos megoldandó feladatot jelentenek a manapság a közoktatási intézményeknek? Kérem, használja az 5 fokú skálát, ahol 1, ha nem jelent feladatot és 5, ha a legnagyobb feladatot jelenti.

	nem jelent feladatot					a legnagyobb feladatot jelenti	
	1	2	3	4	5	0-X	
52.1 Gyermekszám csökkenés	1	2	3	4	5	0-X	
52.2 Szétzilálódó családok	1	2	3	4	5	0-X	
52.3 Etnikai-kulturális differenciák	1	2	3	4	5	0-X	
52.4 Motiváció, tanulásra ösztönzés nehézsége	1	2	3	4	5	0-X	
52.5 Internet által támasztott verseny	1	2	3	4	5	0-X	

52.6 Korszerű tudás mibenlétének bizonytalansága	1	2	3	4	5	0-X	
52.7 Fegyelmzés hiánya	1	2	3	4	5	0-X	
52.8 Társadalmi különbségek	1	2	3	4	5	0-X	
52.9 Tanulás módszertanának átadása	1	2	3	4	5	0-X	
52.10 Egészséges öntudat fejlesztése	1	2	3	4	5	0-X	
52.11 Tudás tisztelete	1	2	3	4	5	0-X	
52.12 Teljesítményre/alkotásra ösztönzés	1	2	3	4	5	0-X	
52.13 Társas készségek kialakítása	1	2	3	4	5	0-X	

53. Honnan vannak értesülései a közoktatási kihívásokról?

---

0 - X

54. Kérem, értékelje a tanári mesterszakon most a képzésben végzős hallgatók teljesítményét 5 fokú skálán. 1-es nagyon gyenge, 5-ös kiváló

nagyon gyenge      1      2      3      4      5      kiváló

0 – X

55. A fenti értékeléssel összehasonlítva, kérem, értékelje a 10 évvel ezelőtti egyetemi szintű tanár szakos hallgatók teljesítményét 5 fokú skálán.

nagyon gyenge      1      2      3      4      5      kiváló

0 – X

56. A fenti értékelésekkel összehasonlítva, kérem, értékelje a 2015 őszén középiskolai tanárt képző programba belépő hallgatókkal kapcsolatos teljesítmény elvárását 5 fokú skálán.

nagyon gyenge      1      2      3      4      5      kiváló

0 – X

57. Az Ön véleménye szerint mi lenne az **oktatói tevékenységben** melyik a fontosabb a tananyag átadása (a tanítás), vagy a hallgató tanulásának támogatása?

- 1- tananyag átadása
- 2- tanulás előmozdítása
- 3- mindkettő egyformán

0 - X

58. És az **Ön saját oktatói gyakorlatában** melyik a fontosabb?

- 1- tananyag átadása
- 2- tanulás előmozdítása
- 3- mindkettő egyformán

0 - X

59. Ön szerint a tanárképzésben oktató kollegák a saját oktatói tevékenységük gyakorlatában a tanításra, vagy a tanulás előmozdítására helyezik a hangsúlyt?

- 1- tananyag átadása
- 2- tanulás előmozdítása
- 3- mindkettőre egyformán

0 - X

60. Az Ön véleménye szerint a jelenlegi tanári mesterszakon az elméleti, vagy a gyakorlati tudás biztosítását szerepel hangsúlyosabban?

- 1- elméleti tudás
- 2- gyakorlati tudás
- 3- mindkettő egyformán

0 - X

61. Ön szerint  **mennyire valósul meg** az Ön intézményében a tanárképzésben az elméleti ismeretek és a gyakorlati tudás szerves összekapcsolása? 1-es, ha egyáltalán nem, 5-ös, ha kulcsfontosságú.

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      teljes mértékig

0 - X

62. Ön szerint  **mennyire érhető el** a tanárképzésben az elméleti ismeretek és a gyakorlati tudás szerves összekapcsolása? 1-es, ha egyáltalán nem, 5-ös, ha teljes mértékig.

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      teljes mértékig

0 - X

63. Az Ön véleménye szerint a jelenlegi tanárképzési rendszerben a szakterületi, a szakmódszertani, vagy a pedagógiai és pszichológiai tudás biztosítása szerepel hangsúlyosabban?

- 1- szakterületi tudás
- 2- szakmódszertani tudás
- 3- pedagógiai és pszichológiai tudás
- 4- 1+2
- 5- 1+3
- 6- 2+3
- 7- mindhárom

0 - X

64. És az Ön intézményében a tanárképzésben **mennyire valósul meg** a szakterületi, a szakmódszertani, valamint a pedagógiai és pszichológiai tudás szerves összekapcsolása?

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      nagyon fontos

0 – X

65. Kérem, értékelje 5 fokozatú skálán, hogy Ön szerint a tanárképzésben **mennyire valósítható meg** a szakterületi, a szakmódszertani, valamint a pedagógiai és pszichológiai tudás szerves összekapcsolása?

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      nagyon fontos

0 – X

66. Ön szerint mik voltak a **főbb céljai a tanári mesterszakot megteremtő reformnak?**

0 - X

68. A következő lehetséges célok mennyire voltak fontosak az Ön számára a tanári mesterszakot eredményező reform megvalósítása során. 1-es egyáltalán nem fontos, 5-ös nagyon fontos.

	egyáltalán nem fontos					nagyon fontos	
68.1 A bolognai folyamat bevezetése	1	2	3	4	5	0-X	
68.2 Szakmai megújítás szükséglete	1	2	3	4	5	0-X	
68.3 Gyakorlati orientáció erősítése	1	2	3	4	5	0-X	

68.4 Szaktárgyi tudás erősítése	1	2	3	4	5	0-X	
68.5 A módszertani felkészítés erősítése	1	2	3	4	5	0-X	
68.6 Pedagógiai- pszichológiai tudás erősítése	1	2	3	4	5	0-X	
68.7 Az elmélet és a gyakorlat közötti nagyobb koherencia megteremtése	1	2	3	4	5	0-X	
68.8 A szaktárgyi, szakmódszertani és pedagógiai-pszichológiai képzési részek koherenciájának, egységességének emelése	1	2	3	4	5	0-X	
68.9 A szakmai szereplők (stakeholderek) nagyobb bevonása	1	2	3	4	5	0-X	
68.10 A csoportmunka előmozdítása	1	2	3	4	5	0-X	
68.11 Az iskola mint tanulóközösség szemléletének előmozdítása	1	2	3	4	5	0-X	
68.12 A tanári professzió presztízsének emelése	1	2	3	4	5	0-X	
68.13 A kutatás alapú tanulás szemléletének előmozdítása	1	2	3	4	5	0-X	
68.14 A reflektív tanári gyakorlat erősítése	1	2	3	4	5	0-X	
68.15 Hallgatói motiváció teremtése a belépéstől	1	2	3	4	5	0-X	
68.16 Európai dimenzió (átjárhatóság, átláthatóság, versenyképesség)	1	2	3	4	5	0-X	
68.17 Egyes területek több kredithez, és így forráshoz való juttatása	1	2	3	4	5	0-X	
68.18 A közoktatás igényeinek jobban megfelelő tanárok képzése	1	2	3	4	5	0-X	
68.19 Kompetencia orientáltság bevezetése,	1	2	3	4	5	0-X	
68.20 Minőségemelés	1	2	3	4	5	0-X	

69. Az Ön véleménye szerint a tanári mesterszak szerepét és célrendszerét egyformán látják-e a szakterületek, a szakmódszertan, a közoktatás és a pedagógia-pszichológia területéről közreműködők?

1- igen

TOVÁBB A 75.-RE

2- nem

---

0 - X



70. Ha nem, akkor kérem, írja le, hogy Ön szerint hogy látják a tanári mesterszak szerepét és célrendszerét diszciplináris szakterületek.

---

0 - X

71. És vajon hogy látják a tanári mesterszak szerepét és célrendszerét a szakmódszertan oktatói?

---

0 - X

72. És a pedagógia és pszichológia oktatói hogy látják ezt?

---

0 - X

73. Vajon a gyakorlólhelyek mentorai és a vezetőtanárok?

---

0 - X

74. És az tanárképzési adminisztráció dolgozói?

---

0 - X

75. Az Ön által ismert szakterületek elégedettek-e a tanári mesterszak modelljével?

1- igen

TOVÁBB A 81.-RE

2- nem

☐

---

0 – X

76. Ha úgy gondolja, hogy nem, akkor Ön szerint mik a törekvések a diszciplináris oktatóknak?

---

0 - X

77. És a szakmódszertanos oktatóknak?

---

0 - X

78. És mik a törekvések a pedagógia és pszichológia oktatóinak?

---

0 - X

79.4 Vajon a mentoroknak és vezetőtanároknak?

---

0 - X

80. És a tanárképzési adminisztrációknak?

---

0 – X

81. Hallott-e a nyugat-európai országok, vagy az OECD országok tanárképzést fejlesztő elképzeléseiről, azok trendjeiről?

1- igen

2- nem

TOVÁBB A 83.-RA

☐

0 - X

82. Az Ön számára ezek közül melyik fejlesztési irány, trend, cél a legrokonoszevesebb?

0 - X

82.1 Miért

0 - X

83. Ha lenne a célok és eredmények alapján egy független európai összehasonlítás, értékelés az országok tanárképzései között, Ön szerint a magyarországi tanári mesterszak 5 fokú skálán milyen értéket kapna?

legkevesbé megfelelő    1   2   3   4   5    maradéktalanul megfelelő

☐

0 - X

84. Az Ön tudomása szerint jelenleg a tanári mesterszak **jogi értelemben véve 1 szak?**

1- igen

2- nem

☐

0 - X

85. És a tanári mesterszak az **intézményi megvalósulás** alapján 1 szak?

1- igen

2- nem

☐

0 - X

86. Ön szerint a tanári mesterszak esetében **fontos, hogy 1 szak** legyen?

1- igen

2- nem

☐

0 - X

### 86.1 Miért?

---

0 - X

87. Kérem, fejezze ki 5 fokú skálán, hogy Ön mennyire elkötelezett híve a tanári mesterszaknak. 1-es: egyáltalán nem vagyok híve, 5-ös: meggyőződéses híve vagyok.

egyáltalán nem      1      2      3      4      5      meggyőződéses      ☐

vagyok híve      híve vagyok

---

0 – X

88. Kérem, fejtse ki indokait.

---

0 - X

89. Térjünk át a jövőre. Kérem, értékelje az alábbi állítások bekövetkezésének valószínűségét: 1-es valószínűtlen, 5- teljesen biztos

	valószínűtlen			teljesen biztos			
89.1 Fennmarad az osztott, bolognai rendszerű tanárképzés	1	2	3	4	5	0-X	
89.2 Osztatlan, kötött tantervű kétszakos képzés jön létre	1	2	3	4	5	0-X	
89.3 Választható módon együtt él a fenti két rendszer	1	2	3	4	5	0-X	
89.4 Egyes közismereti szakpárok esetén osztatlan, mások esetén általában osztott lesz a tanárképzés szerkezete.	1	2	3	4	5	0-X	
89.5 Más képzési forma	1	2	3	4	5	0-X	

90. Kérem, amennyiben a „más képzési formát” jelölte meg, fejtse ki, hogy milyen rendszerre gondol.

\_\_\_\_\_

0 - X

91. Honnan származnak az információi a tanárképzés jövőjét illetően?

\_\_\_\_\_

0 - X

92. Kérem, fejezze ki 5 fokú skálán, a tanárképzéssel kapcsolatos aktivitásának fokát.

passzív vagyok      1      2      3      4      5      aktív vagyok      ☐

\_\_\_\_\_

0 – X

93. Kérem, az alábbi álláspontokból válassza ki az Önre legjellemzőbbet:

	választotta	nem választotta		
93.1 A tanárképzés alakulása számomra közömbös.	1	2	0-X	
93.2 A tanárképzés alakulása nem rajtam múlik.	1	2	0-X	
93.3 Kivárom, hogy milyen döntés születik a tanárképzés jövőjéről.	1	2	0-X	
93.4 Aktívan vitába szálllok a tanárképzés jövőjének alakításáról.	1	2	0-X	
93.5 Tananyagfejlesztéssel, illetve egyéb javaslatokkal részt veszek a tanárképzés alakításában.	1	2	0-X	
93.6 Egyéb, éspedig:	1	2	0-X	

Végül néhány statisztikai adatot szeretnék megkérdezni.

SZ.A

A.1. Neme:      1 – férfi  
                  2 – nő

A.2. Mikor született Ön?

19

.....

0 – X

A.3. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

0 – X

A.4. Milyen szakon szerezte?

0 – X

A.5. Milyen beosztásban, munkakörben dolgozik?

0 – X

A.6. Mióta?

0 – X

**KÖSZÖNÖM A BESZÉLGETÉST**

## VI. IRODALOMJEGYZÉK

### Hivatkozott irodalom

#### *könyvek és tanulmányok*

- Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés* 1-2: pp. 63-70.
- Bavelas A. (1969): Kommunikációs sémák feladatot teljesítő csoportokban. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. pp. 271-287.
- Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés* 2-3: pp. 81-89.
- Brezsnyánszky László – M. Nádasi Mária (2008): A neveléstudományi mesterprogramok helyzete és problémái – Áttekintés a MTA Pedagógiai Bizottsága számára. *Pedagógusképzés* 4: pp. 53-67.
- Csepeli György: A szervezkedő ember. 2001. Osiris Kiadó. Budapest. pp.165-195.
- Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés* 4: pp. 143-146.
- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés* 1: pp.19-36.
- Friedman, Thomas (2006): *És mégis lapos a Föld. A XXI. század rövid története*. HVG könyvek, Budapest.
- H. Nagy Anna (2009, szerk.): *Pedagógusképzés a 21. században ELTE-Modell – Az ELTE szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003-2008*. ELTE PPK, Budapest.
- Halász Gábor (2002): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. in: Semjén András (szerk.), *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 2002, 91-112. o. <http://econ.core.hu/kiadvany/szirak/4.pdf> letöltve: 2012. 02. 20.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés* 1-2: pp. 77-88.
- Hunyady György (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „A magyar bolognai rendszerben” a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés* 1: pp. 3-11.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2006): Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás. *Pedagógusképzés* 3-4: pp. 21-33.
- Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés* 4: pp. 23-44.
- Kelemen Elemér (2004): A magyar pedagógusképzés története a 20. század utolsó évtizedeiben. *Pedagógusképzés* 2: pp. 17-26.

- Kelemen Elemér (2004): A magyar pedagógusképzés változásai az 1990-es években. *Pedagógusképzés* 3: pp. 3-16.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés* 3-4: pp. 35-49.
- Klein Sándor (2002): *Vezetés- és szerveztpsychológia*. Edge Kft. pp. 372-441.
- Leavitt H.J. (1969): Kommunikációs sémák hatása a csoport teljesítményére. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. pp. 287-313.
- Löfström, E. - Eischmidt, E. (2009): Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, Issue 5: pp. 681-689.
- M. Nádas Mária (2007): Innovációk a tanárképzésben – alulnézetben. *Pedagógusképzés* 1: pp. 141-152.
- M. Nádas Mária (2007): Szubjektív tanárképzéstörténet. *Pedagógusképzés* 5. (4) pp. 165-171.
- Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata – A szociometriai értelmezés*. Tömegkommunikációs Kutató Központ. Budapest.
- Pemmaraju, S. and Skiena, S. (2003): *Computational Discrete Mathematics: Combinatorics and Graph Theory with Mathematica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perjés István-Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle* 3: pp. 3-10.
- Pőcze G. (1995): A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995. 4. sz. 12-36.
- Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2000): A felsőoktatás modernizációjának néhány tendenciája. *Magyar Pedagógia*, 100: pp. 33-51.
- Rapos Nóra (2010): Hozzászólások a TKSZ 2010. ápr. 23-i rendezvényén. *Pedagógusképzés* 1: pp. 95-98.
- Scott, J. P. (2000): *Social network analysis: A handbook*. London: Sage publications.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most - Tanterv. *Educatio* 3: pp. 345-354.
- Szívák Judit (2004): Mit kutatnának a pedagógusok? *Pedagógusképzés* 3: pp. 17-32.
- Trencsényi László (2005): A pedagógusképzés paradoxonjai. *Pedagógusképzés* 2: pp. 55-60.
- Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 6. sz. 3-12.
- Vass Vilmos (2008): A Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggései. *Pedagógusképzés* 4: pp. 69-78.
- Vastagh Zoltán (1995): A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai. *Magyar Pedagógia*, 3-4: pp. 343-353.
- Wasserman, S. and Faust, K. (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

#### Dokumentumok:

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX törvény  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0500139.tv](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv) letöltve: 2012. 02.20.



A tanári képzítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelet

A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet

European Commission and the Council (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) Letöltve: 2012. 04.29.

OECD (2005): *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

Commission of the European Communities (2005): Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning [http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence_en.pdf) letöltve: 2011. 12. 06.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0500139.tv](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv) letöltve 2012.02.20.

Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. OM rendelet 4. sz. melléklete [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0600015.OM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM) letöltve: 2012. 03. 23.

European Parliament and the Council (2006): *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>

Letöltve: 2012. 04. 29.

Williams, Dylan (2006): *Does Assessment hinder learning?* seminar paper presented at the Institute of Civil Engineers, London, UK. <http://www.dylanwilliam.net/> letöltve: 2011. 08.20.

Cameron, Marie (2007): *Learning to Teach – A Literature Review of Induction Theory and Practice*. New Zealand Teachers Council.

<http://www.tlu.ee/files/arts/2735/reseac293c288490e25f0defd84866386e470.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*.

<http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> letöltve: 2011. 12. 06

Council of the European Union (2007): *Council Conclusions on Improving the quality of teacher education*.

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/97160.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/97160.pdf)

letöltve: 2011. 12. 06.

Council of the European Union (2008): *Council Conclusions on Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*.

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf)

letöltve: 2012. 04. 29.

Európai Parlament és a Tanács (2008): *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képzési Keretrendszerének létrehozásáról*. az Európai Unió Hivatalos Lapja 2008. 5.6. <http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF](http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF) letöltve: 2011. 12. 06.

OECD (2008): *Trends Shaping Education*. OECD, Paris.

<http://titania.sourceoecd.org/vl=84593184/cl=15/nw=1/rpsv/trendsshapingeducation2008/index.htm> letöltve: 2011. 12. 06.

Bologna Secretariat (2009): *Bologna Beyond 2010. – Report on the Development of the European Higher Education Area*. Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference.m 28-29. April 2009. <http://www.ehea.info/Uploads/Irina/Bologna%20beyond%202010.pdf> letöltve: 2009.12.10.

Council of the European Union (2009): *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> letöltve: 2011. 12. 06.

Eurydice (2009): *Key Data on Education in Europe 2009*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf) letöltve: 2011. 02.24.

University of Yvaskyla (2009): *Teacher Education Curricula in the EU*. University of Yvaskyla, Finnish Institute for Educational Research. <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

Donaldson, Graham (2010): *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher in Scotland*. Scottish Government, Edinburgh.

European Commission (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Directorate-General for Education and Culture, Brussels. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2254\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2254_en.htm)

European Commission (2010): *Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission, Brussels. [http://europa.eu/press\\_room/pdf/complet\\_en\\_barroso\\_007\\_-\\_europe\\_2020\\_-\\_en\\_version.pdf](http://europa.eu/press_room/pdf/complet_en_barroso_007_-_europe_2020_-_en_version.pdf) Originally downloaded: 12.12.2010. New site (on 25.04.2012): <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

Eurydice (2010): *Focus on Higher Education in Europe 2010 The impact of the Bologna Process on education* Eurydice, Brussels.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf) letöltve: 2011. 12. 04.

European Commission 'Teachers and Trainers Cluster' (2010): *The Profession of the Teacher Educator in Europe*. Report of Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June 2010. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf) letöltve: 2011.05. 24.

Musset, P. (2010): *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers No. 48. OECD Publishing. doi: 10.1787/5kmbphh7s47h-en

Caena, Francesca (2011): *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.

Ian Menter, Moira Hulme, Dely Elliot and Jon Lewin (2011): *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Sotish Government.

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/325663/0105011.pdf> letöltve: 2012. 04. 29.

Teaching Council of Ireland (2011): *Policy on the Continuum of Teacher Education*.

[http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC\\_Policy\\_Paper\\_SP.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP.pdf) letöltve: 2012. 01.20.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Teacher Education for Inclusion (TE4I) Project Recommendations linked to Sources of Evidence*.

<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/sources-of-evidence.pdf> letöltve: 2012.03. 23.

Eurydice (2012): *Key Data on Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. pp. 109-112.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf)

letöltve: 2012. 04. 29.

Wolfram Research, Inc. (2010). *Mathematica*®, Version 8.0, Champaign, IL: Author.

## További felhasznált irodalom

### Könyvek és tanulmányok:

- Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bolognai folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2008, szerk.): *Digitális Pedagógia.* Typotex Kft., Budapest.
- Benedek András, Csoma Gyula, Kálmán Anikó, Koltai Dénes, Lada László, Piróth Eszter, Sz. Tóth János és Vedovatti Anildó (2008, szerk.): A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: *Tanulás életem át (TÉT) Magyarországon.* Tempus Közalapítvány, Budapest. 105-125.
- Bikics Gabriella, Falus Iván, Felméry Klára, Kálmán Orsolya, Kimmel Magdolna, Király Zsolt, Major Éva, Mészáros György, Nyikos Márta, Rapos Nóra és Tókos Katalin (2011, szerk.): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztemderdek Nemzetközi áttekintés.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Black Paul J. and Wiliam Dylan (1998): Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment: Formative assessment is an essential component of classroom work and can raise student achievement. *Phi Delta Kappan* September 2010 vol. 92 no. 1 pp. 81-90. [www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm) letöltve: 2012. 04. 29.
- Dávid Mária, Hatvani Andrea, Taskó Tünde, Magyar István, Nagyné Fóris Katalin, Estefánné Varga Magdolna és Sallai Éva (2011, szerk.): *A tanári pályaaalkalmasság megítélésének módszerei.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Estefánné Varga Magdolna, Dávid Mária, Hatvani Andrea, Hanák Zsuzsanna, Lengyelne Molnár Tünde, Kis-Tóth Lajos és Komló Csaba (2011, szerk.): *Megújuló-tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2004): *A portfolió.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván, Felméry Klára, Imre Anna, Kálmán Orsolya, Kimmel Magdolna, Király Zsolt, Kotschy Beáta, Mészáros György, Rapos Nóra, Tókos Katalin és Visi Judit (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztemderdjei.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Halász Gábor–Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2001): Globális trendek és kihívások az ezredfordulón. In: *A magyar közoktatás az ezredfordulón.* Okker, Budapest [http://halaszg.ofi.hu/Oktatas/PHD\\_XXI.sz.trendek.htm](http://halaszg.ofi.hu/Oktatas/PHD_XXI.sz.trendek.htm) letöltve: 2010. 03. 03.
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio* 4: pp. 665-681.
- Iker János (2007): Beszámoló a „Kompetencia alapú tanítás-tanulás elterjesztése a nyugat-dunántúli térségben” HEFOP –pályázat módszertani konferenciájáról. *Pedagógusképzés* 3: pp. 155-158.
- Morgan, Gareth (1997): *Images of Organization.* Sage Publications, London.

Perrow, Charles (2002): *Szervezetszociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Petrusek, Miloslav (1972): *Szociometria – Elméletek, módszerek és technikák*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.

Polónyi István (2006): Az egyetemvezetés lassú változása. *Educatio* 4: pp. 756 – 773.

Szendiné Faragó Adrienne, Huszár Zsuzsanna, Pethőné Nagy Csilla, Ákli Istvánné, Paku Áron és Marton Melinda (2011, szerk.): *A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem részvételével*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*, OKI, Budapest. 197-279.

### *Dokumentumok*

Hargreaves, David H. (2000): *How to design and implement a revolution in teacher education and training: some lessons from England*. ENTEP. <http://entep.unibuc.eu/PubPort.php> letöltve: 2011. 12. 06.

John Coolahan (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Paper, No. 2, OECD Publishing. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning\\_226408628504](http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504) letöltve: 2011- 12. 06.

A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről szóló 289/2005. Korm. rendelet

Schratz, Michael (2005): *What is the European teacher? A Discussion Paper of the European Network of Teacher Education*. ENTEP. [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf) letöltve: 2011. 12. 06.

OECD (2005): *The definition and selection of key competencies*. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

Van Vught, F. at al. (2005): Institutional Profiles: Towards a Typology of Higher Education Institutions in Univ. Of Twente, CHEPS. <http://doc.utwente.nl/53776/> letöltve: 2011. 12. 06.

Dimitropoulos, Apostolis (2008): *The Bologna process and teacher education structures in Europe: Creating a European Teacher Education Area*. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). <http://entep.unibuc.eu/papers.php> letöltve: 2011.12. 06.

Poom-Valickis K (2008): *Supporting Novice Teachers' Professional Development*. <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=3496&ArtID=2735&action=article> letöltve: 2011. 12. 06.

European Commission (2009): *Gender and Education (and employment) – lessons from research for policy makers*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.

OECD (2010): *Education at Glance*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_45897844\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html) letöltve: 2011. 12. 06.

McKinsey&Company (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better* <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/> letöltve 2012. 12. 06.

VII. Nevelésügyi Kongresszus (2011): *Kongresszus után – változások folyamatában.*  
[http://nk7.hu/nk7\\_files/File/ajanlasok/nk7\\_konf\\_allasfoglalas\\_20110528.pdf](http://nk7.hu/nk7_files/File/ajanlasok/nk7_konf_allasfoglalas_20110528.pdf) letöltve: 2011.  
12. 06.

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: Az életpálya kontinuum szakaszai és azok közötti viszonyrendszer.....	7
2. ábra: A tanárképzési reformok mozgatórugói fontosságuk átlaga szerint (0: nem releváns – 5: a legfontosabb).....	19
3. ábra: ISCED szintenként a tanárképzési ösvények száma szerkezet szerint .....	22
4. ábra: A válaszok átlagai arra a kérdésre, hogy a közoktatásban mennyire jelentenek feladatot az alábbi jelenségek (ötfokú skálán ahol 1 – nem jelent feladatot, 5 – a legnagyobb feladatot jelenti).....	43
5. ábra: A jó tanár jellemzőinek fontosságára adott véleményátlagok (ötfokú skálán, 1 – egyáltalán nem fontos, 5 – nagyon fontos).....	44
6. ábra: Faktor átlagok a tanárképzők terület szerinti csoportjaiban .....	63
7. ábra: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak faktor átlagai.....	65
8. ábra: Tanárképzők klasztereiben a faktor átlagok .....	68
9. ábra: Leavitt által azonosított kommunikációs sémák.....	78
10. ábra: A K-kapcsolatú központi komponens .....	80
11. ábra: Az elérési valószínűség .....	81
12. ábra: A közelségi központiság.....	82
13. ábra: A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem kapcsolati ábrája.....	88
14. ábra: A Debreceni Egyetem kapcsolati ábrája.....	93
15. ábra: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem kapcsolati ábrája.....	97
16. ábra: Az Eszterházy Károly Főiskola kapcsolati ábrája .....	102
17. ábra: A Miskolci Egyetem kapcsolati ábrája .....	106
18. ábra: A Nyíregyházi Főiskola kapcsolati ábrája.....	111
19. ábra: A Nyugat-magyarországi Egyetem kapcsolati ábrája .....	114
20. ábra: A Pannon Egyetem kapcsolati ábrája: .....	118
21. ábra: A Pécsi Tudományegyetem kapcsolati ábrája.....	122
22. ábra: A Szegedi Tudományegyetem kapcsolati ábrája.....	126
23. ábra: kapcsolatok átlagos számát is figyelembe vevő intézményi klaszterek dendogramja.....	133
24. ábra: Tanárképzők területi csoportjainak kapcsolati jellemzői .....	134
25. ábra: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzői .....	136
26. ábra: Tanárképzők fontosság (felelősség vállalás) szintje szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzői .....	138
27. ábra: Tanárképzők kapcsolatrendszer magjához való tartozás szerinti csoportjaiban a kapcsolati jellemzők átlaga .....	139
28. ábra: A személy fontosságának és nézeteinek interakciós hatása a kapcsolatai fontosságának megítélésére .....	141
29. ábra: Tanárképzők nézetek közötti viszonyrendszer a közoktatási kihívások, a jó tanárról alkotott ideálkép és a tanárképzési reform céljai tekintetében .....	148

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A tanárképzési reformok állapota ISCED szintenként .....	16
2. táblázat: A tanárképzésben szerzett szakképzettségek száma a vizsgált országokban .....	17
3. táblázat: A tanári munkakör betöltését lehetővé tevő végzettségi szintek a vizsgált országokban .....	18
4. táblázat: Az ösvények számossága ISCED szintenként és szerkezet szerint .....	21
5. táblázat: A tanítóképzésre (ISCED 1szintre) irányuló ösvény klaszterek jellemzői .....	23
6. táblázat: Felső tagozatos (ISCED 2 szintű) tanárokat képző ösvények jellemzői .....	24
7. táblázat: Középisikolai tanárokat (ISCED 3 szintű) képző ösvények jellemzői .....	24
8. táblázat: A diszciplináris alapképzésre épülő tanári mesterszak és az európai középisikolai tanárok képzésére vonatkozó ösvény klaszter jellemzőinek összevetése .....	33
9. táblázat: A tanári mesterszakra felvettek évenkénti adatai összesen és a mintában szereplő 10 intézményben .....	38
10. táblázat: Az alanyok intézményi, területi és funkció szerinti megoszlása .....	40
11. táblázat: A tanárképzés bolognai reformjának hazai és európai mozgatórugói átlagfontosságuk szerint. .....	48
12. táblázat: A közoktatási kihívásokra, a jó tanárról alkotott ideálképre és a tanárképzési reform céljaira vonatkozó legnagyobb gyakoriságú válaszok a nyílt és zárt kérdések alapján .....	53
13. táblázat: A faktorok minta egészen nézett véleményátlagai (egyetértés mértéke szerinti sorrend) .....	61
14. táblázat: Tanárképzők terület szerinti csoportjainak faktor átlagai .....	62
15. táblázat: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak faktor átlagai .....	65
16. táblázat: Véleményátlagok és szórások klaszterenként .....	68
17. táblázat: A tanárképzők területi csoportjainak klaszterenkénti száma és aránya .....	70
18. táblázat: A tanárképzők klasztereinek funkciók szerinti bontása .....	71
19. táblázat: A tanárképzők 1. faktorra adott véleményátlaga alapján képzett három csoport terület és funkciók szerinti bontása .....	72
20. táblázat: A tanárképzők klaszter analízis és az 1. faktorra adott véleményátlaga alapján képzett három- három csoport intézmények szerinti bontása .....	72
21. táblázat: A válaszadók előfordulása a kapcsolatrendszer magjában terület szerint .....	85
22. táblázat: A válaszadók előfordulása a kapcsolatrendszer magjában funkció szerint .....	86
23. táblázat: A minta összetétele a BME-n .....	87
24. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levő személyek területek szerint a BME-n .....	89
25. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a BME-n .....	90
26. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül országosan és a BME-n .....	90
27. táblázat: A minta összetétele a DE-n .....	92
28. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a DE-n .....	94
29. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a DE-n .....	95
30. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a DE-n .....	95
31. táblázat: A minta összetétele az ELTE-n .....	96
32. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az ELTE-n .....	98
33. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az ELTE-n .....	99
34. táblázat: A faktorok átlagai a központi magon belül és kívül, országosan és az ELTE-n .....	100
35. táblázat: A minta összetétele az EKF-en .....	101
36. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az EKF-en .....	103
37. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az EKF-en .....	104
38. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és az EKF-en .....	104
39. táblázat: A minta összetétele a ME-n .....	105
40. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az ME-n .....	107
41. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az ME-n .....	107
42. táblázat: A faktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és az ME-n .....	108
43. táblázat: A minta összetétele az NYF-en .....	109
44. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az NYF-en .....	110
45. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az NYF-en .....	112
46. táblázat: A minta összetétele a NYME-n .....	113



47. táblázat: kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a NYME-n .....	115
48. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a NYME-n .....	115
49. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a NYME-n.....	116
50. táblázat: A minta összetétele a PE-n .....	117
51. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a PE-n .....	119
52. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a PE-n .....	120
53. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a PE-n .....	120
54. táblázat: A minta összetétele a PTE-n .....	121
55. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a PTE-n.....	123
56. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a PTE-n.....	124
57. táblázat: A faktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a PTE-n.....	124
58. táblázat: A minta összetétele az SZTE-n .....	125
59. táblázat: A kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint az SZTE-n.....	127
60. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint az SZTE-n.....	128
61. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és az SZTE-n .....	128
62. táblázat: Az intézmények klasztereiben a kapcsolati jellemzők intézményi átlagaiból képzett klaszter átlagok .....	133
63. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők területi csoportjaiban.....	134
64. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők funkció szerinti csoportjaiban .....	136
65. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők fontossága szerinti csoportokban .....	137
66. táblázat: A válaszadók kapcsolatainak jellemzése a kapcsolatrendszeri magba tartozás szerint .....	139